

# Formadores de Formadores: Recursos, Guias ou Magos?

Um estudo exploratório sobre a(s) identidade(s),  
perceções e desafios dos profissionais investidos na  
formação dos seus (futuros) pares

Ana Isabel Bento Rodrigues

**M**

2019



# **Formadores de Formadores: Recursos, Guias ou Magos?**

**Um estudo exploratório sobre a(s) identidade(s), perceções e desafios dos  
profissionais investidos na formação dos seus (futuros) pares**

**Ana Isabel Bento Rodrigues**

junho 2019

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia, área de Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelo Professor José Manuel Castro (FPCEUP).

## **AVISOS LEGAIS**

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

## AGRADECIMENTOS

Após dedicar a minha Dissertação, de forma genérica, ao tema da formação, importará, por fim, agradecer àqueles/as que enriqueceram o meu próprio percurso formativo, ao longo dos últimos cinco anos, esperando que, de alguma forma, continuem a enriquecer os próximos, ao longo da minha própria “aprendizagem ao longo da vida”.

Um agradecimento especial ao Prof. Dr. José Manuel Castro pela preciosa e eficiente orientação ao longo do último ano na construção do estudo que deu origem à presente Dissertação. A postura andragógica com que assumiu esta orientação (e assume a docência) é admirável. A todos/as docentes da FPCEUP com quem me cruzei, nos mais variados âmbitos, um sentido obrigada pela riquíssima experiência de aprendizagem proporcionada.

Não me poderia esquecer de agradecer à AEFPEUP, e a todos/as colegas e amigos/as que comigo passaram pelas várias direções a que pertenci. Foi (sobretudo) aqui que fui capaz de reconhecer a importância da aprendizagem informal, pois aprendi com cada um/a de vós (muitas vezes, de forma pouco ou nada intencional) coisas que não poderia ter aprendido em nenhuma Unidade Curricular.

Aos meus pais, pelos mais variados (e custosos) esforços realizados ao longo destes anos para tornar este percurso exequível. Ao meu irmão, pelo apoio e pelos (sempre bons) conselhos; e ao resto da minha família, por colocarem sempre a fasquia mais alta, e por não deixarem que ninguém, no vosso seio, seja menos do que o que lhe é possível ser.

Ao Jorge, por ter ganho o estatuto de porto-seguro há sete anos, e por o continuar a assumir tão bem. Pelo apoio, pela compreensão, pelo companheirismo, e sobretudo, pelo amor. À Anita, por ter sido o melhor presente (e tesouro) que a FPCEUP me trouxe. Pelos cinco anos recheados de intimidade e confiança – e pelas mais belas memórias. À Mariana Magalhães e à Mónica Carneiro por serem os meus “ombros de gigante” que me permitiram ver e ir mais longe. À Raquel, por ser há muitos anos a minha segunda casa dentro da minha primeira cidade. Por estar sempre lá, e por estar sempre pronta. E, por fim, ao meu brilhante “*six-pack*” – à Anita, ao Renato, à Carolina, à Catarina e à Inês – pela competência, pela persistência, e sobretudo, pela (tão boa) amizade.

A todos/as, um sincero e muito sentido obrigada!

## RESUMO

Partindo da constatação da natureza limitada do conhecimento existente acerca dos formadores de formadores, a presente investigação apresenta como objetivo explorar as percepções destes relativamente à sua identidade profissional, à(s) forma(s) de acesso à função e a eventuais desafios profissionais que reconheçam impor-se, permitindo assim compreender as particularidades da sua atividade.

Esta tipologia de formação, assim como os seus atores centrais (formadores de formadores), constituem-se como um meio privilegiado de intervenção nos sistemas socioprofissionais, pelo seu efeito multiplicador (IEFP, I.P., 2016), tratando-se, desta forma, de elementos estratégicos no desenvolvimento dos sistemas de Formação Profissional (Almeida, 2002), motivo que justifica a consideração deste subgrupo como objeto de estudo.

Para que se atingisse o objetivo estabelecido, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa, exploratória e não-experimental, através do estudo de caso simples embutido, considerando os formadores de formadores como o caso; e os oito participantes como as unidades de análise. A recolha de dados foi realizada através da análise documental e da entrevista semiestruturada individual, tendo-se procedido, posteriormente, à análise de conteúdo do material recolhido nas entrevistas, com recurso ao *software* Nvivo 11.

Os resultados obtidos permitiram concluir que o acesso à função está revestido de informalidade, fazendo-se uso das redes de contacto da entidade formadora; e que esta atividade está associada à acumulação de diversas outras funções, no âmbito (ou não) da formação. Em respeito à andragogia, conclui-se que os formadores de formadores atribuem significado ao referente, dando ênfase à necessidade de motivar o aprendente adulto. Conclui-se ainda que os formadores de formadores se reconhecem a si próprios enquanto facilitadores da informação, recusando o seu papel de “magos” na aprendizagem.

Já no que se refere aos desafios, os formadores de formadores apontam para a urgência de um novo Referencial e da reflexão acerca da lógica “*low-cost*” da formação de formadores e seus impactos, assim como para a necessidade (apenas autoimposta) destes profissionais reciclarem os seus conhecimentos e competências.

Este trabalho pretende assim dar o mote para a criação uma reflexão alargada relativa ao atual sistema de formação de formadores e à(s) profissionalidade(s) dos agentes investidos na formação dos seus pares.

**Palavras-Chave:** formação de formadores, andragogia, formação de adultos

## **ABSTRACT**

Based on the limited nature of existing knowledge about train-the-trainers' facilitators, the goal of this research is to explore the perceptions of those about their professional identity, the ways of accessing the role and also about eventual professional challenges that they recognize for their selves, allowing to understand the particularities of its activity.

This type of training, as well as its central actors (train-the-trainers' facilitators), constitute a privileged means of intervention in the socio-professional systems, by their multiplier effect (IEFP, I.P., 2016), being, in this way, strategic elements in the development of Vocational Education and Training systems (Almeida, 2002), which justifies the consideration of this subgroup as the object of this study.

In order to reach the established goal, was carried out a qualitative, exploratory and non-experimental research through an embedded single case study, considering train-the-trainers' facilitators as the case; and the eight participants as the units of analysis.

The data collection was done through document analysis and the individual semi-structured interview, after which the content of the material collected during the interviews was analyzed using Nvivo 11 software.

The obtained results allowed to conclude that the access to the train-of-trainers' facilitator role is covered with informality, where the training entity usually makes use of their contact networks to recruit new facilitators; and that this activity is associated with the accumulation of several other roles, within the scope (or not) of training.

Regarding andragogy, it is concluded that these professionals recognize the meaning of the concept, stressing out the need to motivate the adult learner. It is also concluded that train-the-trainers' facilitators recognize themselves as facilitators of information, refusing their role as "wizards" in learning.

Regarding the challenges, train-of-trainers' facilitators point to the urgency of a new Referential and of reflection on the training of trainers' low-cost logic and their impacts, as well as on the (only self-imposed) need of these professionals in updating their knowledge and skills.

**Keywords:** training of trainers, andragogy, adult training

## **RESUMÉE**

Sur la base de la nature limitée des connaissances existantes sur les formateurs, le but de cette recherche est d'explorer les perceptions de ceux-ci à propos de leur identité professionnelle, les moyens d'accéder à ce rôle ainsi que les éventuels défis professionnels qu'ils reconnaissent eux-mêmes, en permettant: comprendre les particularités de son activité. Ce type de formation, ainsi que ses acteurs centraux (formateurs des formateurs), constituent un moyen d'intervention privilégié dans les systèmes socioprofessionnels, par leur effet multiplicateur (IEFP, IP, 2016), constituant ainsi des éléments stratégiques de développement des education vocational et de formation d'adultes (Almeida, 2002), ce qui justifie la prise en compte de ce sous-groupe en tant qu'objet de cette étude.

Afin d'atteindre l'objectif fixé, une recherche qualitative, exploratoire et non expérimentale a été réalisée dans le cadre d'une étude de cas unique, en considérant les formateurs comme le cas; et les huit participants en tant qu'unités d'analyse.

La collecte des données a été réalisée au moyen d'une analyse de documents et d'un entretien individuel semi-structuré, à la suite de quoi le contenu des informations recueillies au cours des entretiens a été analysé à l'aide du logiciel Nvivo 11.

Les résultats obtenus ont permis de conclure que l'accès au rôle de formateurs des formateurs est couvert d'informalité dans le sens où l'entité de formation utilise généralement ses réseaux de contact pour recruter de nouveaux formateurs; et que cette activité est associée à l'accumulation de plusieurs autres rôles, dans le cadre (ou non) de la formation. En ce qui concerne l'andragogie, il est conclu que les formateurs reconnaissent le sens du concept, soulignant la nécessité de motiver l'apprenant adulte. Il est également conclu que les formateurs se reconnaissent comme des facilitateurs de l'information, refusant leur rôle de "magiciens" dans l'apprentissage.

En ce qui concerne les défis, les formateurs des formateurs soulignent l'urgence d'un nouveau référentiel et d'une réflexion sur la logique à faible coût de la formation des formateurs et leurs impacts, ainsi que sur le besoin (uniquement auto-imposé) de mise à jour leurs connaissances et leurs compétences.

Ce travail a pour objectif de créer une vaste réflexion sur le système actuel de formation des enseignants et sur le professionnalisme des agents investis dans la formation de leurs pairs.

**Mots-clés:** formation des formateurs, andragogie, formation d'adultes

## ÍNDICE

I.	INTRODUÇÃO.....	1
II.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	2
1.	A Formação e a Aprendizagem ao Longo da Vida.....	2
1.1.	Formação <i>versus</i> Aprendizagem.....	2
1.2.	A Aprendizagem ao Longo da Vida.....	2
2.	A “figura” do formador e a atividade de formação.....	4
2.1.	O formador e as responsabilidades inerentes à sua função.....	4
2.2.	Caracterização sociodemográfica dos formadores.....	4
3.	Perspetiva histórica da formação de formadores.....	5
4.	Enquadramento legal da formação de formadores.....	8
5.	A Formação Pedagógica Inicial de Formadores.....	9
6.	O profissional da formação de formadores.....	10
7.	A andragogia: uma “mera” questão de linguagem?.....	11
8.	A pertinência da formação de formadores como objeto de estudo.....	12
III.	MÉTODO.....	13
1.	Objetivos.....	13
2.	Questões de Investigação.....	13
3.	Metodologia.....	13
3.1.	Estudo de Caso Simples Embutido.....	14
3.1.1.	O contexto.....	14
3.1.2.	O Caso.....	14
3.1.3.	As Unidades de Análise.....	14
3.1.3.1.	Seleção dos Participantes.....	14
3.1.3.2.	Caracterização dos Participantes.....	15
4.	Técnicas de Recolha de Dados.....	16
4.1.	Procedimento de Recolha de Dados.....	16
4.1.1.	Análise Documental.....	16
4.1.2.	Entrevista Semiestruturada.....	16
4.2.	Questões éticas relacionadas com a Recolha de Dados.....	17
5.	Procedimento de Análise de Dados.....	18
5.1.	Redução da Informação.....	18



IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	20
1. Como se caracterizam e se identificam, sociodemográfica e profissionalmente, os formadores de formadores?.....	20
1.1. Caracterização Sociodemográfica.....	20
1.1.1. Habilitações Literárias.....	20
1.1.2. Vínculo Contratual.....	20
1.1.3. Acumulação de Funções.....	21
1.2. Identificação Profissional.....	22
2. De que modo é que foi o acesso destes profissionais à formação de formadores, e quais as suas considerações relativamente ao acesso a esta função?.....	23
2.1. Acesso Próprio.....	24
2.1.1. Recrutamento Informal.....	24
2.1.1.1. (In)experiência e Reconhecimento de Competências.....	25
2.1.2. Validação de Módulos.....	26
2.2. Perceções sobre o acesso.....	26
2.2.1. Informalidade.....	27
2.2.2. Continuidade.....	27
3. Quais as suas conceções no que se refere à formação de adultos, nomeadamente que (re)conhecimento têm e atribuem à andragogia?.....	27
3.1. Reconhecimento Conceptual.....	28
3.2. O Formador-Facilitador.....	28
3.3. Diagnóstico Inicial.....	29
3.4. Motivar o Adulto.....	29
4. Que desafios reconhecem impor-se a si próprios, enquanto FF, aos aprendentes com quem lidam, e ao sistema que regula esta modalidade de formação?.....	31
4.1. Desafios profissionais dos formadores de formadores.....	31
4.1.1. Adaptação às novas tecnologias.....	32
4.1.2. Atualização/Reciclagem.....	32
4.2. Desafios que se impõe aos aprendentes.....	33
4.3. Desafios que se impõe ao sistema.....	34
4.3.1. Controlo-Aditorias.....	34
4.3.2. Modalidade <i>b-learning</i> .....	36
4.3.3. Mercado e “guerra” de preços.....	36
4.3.3.1. Valor-hora ao formador.....	37

4.3.4. Referencial da FPIF.....	38
V. CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS.....	39
1. Considerações sobre os resultados obtidos .....	39
2. Limitações Metodológicas.....	42
3. Futuras Invesigações.....	42
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
VII. APÊNDICES.....	48

## ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Estrutura Modular da Formação Pedagógica Inicial de Formadores.....	10
<b>Quadro 2.</b> Caracterização dos Participantes.....	15
<b>Quadro 3.</b> Acumulação de funções na mesma organização.....	21
<b>Quadro 4.</b> Acumulação de funções em várias organizações.....	21
<b>Quadro 5.</b> Identificação Profissional.....	22
<b>Quadro 6.</b> Acesso à função.....	23
<b>Quadro 7.</b> Reconhecimento de competências.....	25
<b>Quadro 8.</b> Andragogia.....	27
<b>Quadro 9.</b> O formador-facilitador.....	28
<b>Quadro 10.</b> Dinâmicas de Grupo na FPIF.....	30
<b>Quadro 11.</b> Desafios profissionais impostos aos formadores de formadores.....	31
<b>Quadro 12.</b> Necessidade de atualização/reciclagem.....	32
<b>Quadro 13.</b> Desafios impostos aos aprendentes.....	33
<b>Quadro 14.</b> Desafios impostos ao sistema.....	34
<b>Quadro 15.</b> Valor-hora ao formador.....	37
<b>Quadro 16.</b> Referencial da FPIF.....	38

## ÍNDICE DE APÊNDICES

<b>Apêndice 1.</b> Notas biográficas dos participantes.....	49
<b>Apêndice 2.</b> Protocolo de Estudo de caso.....	52
<b>Apêndice 3.</b> Consentimento informado.....	58
<b>Apêndice 4.</b> Sistema de categorias e respetiva definição operacional.....	59
<b>Apêndice 5.</b> Acordo Inter-codificador.....	63

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

CCP – Certificado de Competências Pedagógicas

CNFM – Centro Nacional de Formação de Monitores

FDMO – Fundo para o Desenvolvimento da Mão-de-Obra

IFPA – Instituto de Formação Profissional Acelerada

FSE – Fundo Social Europeu

CNFF – Centro Nacional de Formação de Formadores

CNQF – Centro Nacional de Qualificação de Formadores

CAP – Certificado de Aptidão Pedagógica

FPIF – Formação Pedagógica Inicial de Formadores

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SNQ – Sistema Nacional de Qualificações

## **I. INTRODUÇÃO**

A presente investigação tem como ponto de partida a constatação da natureza fragmentada e limitada do conhecimento existente acerca do subgrupo profissional dos formadores de formadores. Estando estes incluídos no grupo profissional dos formadores, considerado, já ele, de difícil definição, muitas vezes invisível, segmentado, diversificado e comumente associado à instabilidade, polivalência e adaptabilidade (Santos & Ferreira, 2012), será relevante reconhecer as idiossincrasias deste subgrupo, explorando a(s) sua(s) identidade(s) e desafios profissionais.

Partindo da formação e educação de adultos, e explorando com maior detalhe a aprendizagem ao longo da vida e a educação não-formal enquanto campos de atuação privilegiados destes profissionais, procurar-se-á fazer a descrição possível dos mesmos, da sua atividade e do sistema que a regula, enfatizando a pertinência dos formadores de formadores enquanto objeto de estudo.

Procurar-se-á, ainda, aceder às concepções destes profissionais no que se refere à formação de adultos, e especificamente, aos cursos que ministram ou ministraram, aos desafios que se impõe a si enquanto profissionais, aos aprendentes e, em última instância, ao sistema que regula a formação.

## **II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. A Formação e a Aprendizagem ao Longo da Vida**

#### **1.1. Formação *versus* Aprendizagem**

Segundo Nóvoa & Finger (1988), a formação corresponde a um processo de transformação individual que ocorre em três dimensões distintas: a dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes); devendo esta “desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação” (p. 114). A esta tríade, Almeida (2002) acrescenta a necessidade de a formação atuar também no saber-mudar e no saber tornar-se, face à volatilidade do mundo “tecnológico, globalizado e competitivo” (p. 64) em que hoje vivemos. Poderá concluir-se que os processos de formação correspondem a situações dialéticas entre a auto e a hetero-formação (Couto, 1998) e que, neste sentido, estão dependentes da relação que estabelecem com o exterior, mais especificamente, com o meio em que se inserem.

A formação é assim entendida como um instrumento e não como um fim em si mesma, sendo que na sua vertente profissionalizante deverá ser capaz de contribuir para os desafios que se colocam às sociedades contemporâneas, nomeadamente no que concerne à (re)aprendizagem dos processos produtivos, à transformação dos modelos organizacionais e à melhoria da estrutura de qualificações (Almeida, 2002), pelo que a sua pertinência derivará sobretudo da sua contribuição para tais desafios.

Decorre daqui a distinção entre formação e aprendizagem, correspondendo esta última a um processo interno e autodirigido, contínuo e duradouro, ainda que nem sempre claramente planeado e/ou intencional, que promove o aumento da capacidade adaptativa do sujeito (Sloman, 2005). A aprendizagem não está, portanto, cingida a um período específico da vida do sujeito, mas alarga-se a todo o ciclo vital e a todas as áreas da sua existência (Imagínario & Castro, 2011).

#### **1.2. A Aprendizagem ao Longo da Vida**

O protagonismo e reconhecimento dado ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) remontam às conclusões do Conselho Europeu de Lisboa em 2000, que afirmaram a sua importância para a criação de uma economia e de uma sociedade europeias assentes no

conhecimento (Comissão das Comunidades Europeias [CCE], 2000). A partir desse momento, e tal como evidenciado em *A Memorandum on Lifelong Learning* (CCE, 2000), a aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, tendo-se estabelecido como “o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto” (p. 3). Hoje a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2019) refere-se à aprendizagem ao longo da vida como um direito universal, que deverá permitir a aquisição de competências, a reconversão e a requalificação profissional, e vai mais longe quando afirma ser responsabilidade dos governos, instituições de ensino, empregadores e trabalhadores, construir “um ecossistema de aprendizagem ao longo da vida que seja eficaz e adequadamente financiado” (p.11).

A aprendizagem pode então ser entendida como um conceito tripartido, na medida em que se lhe reconhecem três formatos distintos: a aprendizagem formal, não-formal e informal. Segundo a diferenciação realizada por Imaginário e Castro (2011), a aprendizagem formal corresponde à que decorre em instituições de ensino e formação, de forma regular, sistemática e intencional, conduzindo ao reconhecimento de qualificações; a aprendizagem não-formal, por sua vez, é entendida como a que decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação, não conduzindo necessariamente a certificados formais. Esta pode ocorrer no local de trabalho ou através de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil, apresentando um carácter não-regular, sistemático ou não, e intencional. Já no que se refere à aprendizagem informal, ela corresponde a um “acompanhamento natural da vida quotidiana” (p. 109), não sendo necessariamente intencional e reconhecida, mesmo pelos próprios sujeitos. Importa concluir que, segundo a distinção apresentada, os sistemas de educação/formação atuam no âmbito da aprendizagem formal e não-formal (Imaginário & Castro, 2011).

Ao longo das últimas décadas foram surgindo medidas estratégicas de qualificação, assentes numa numerosa e vasta oferta formativa (Távora, Vaz & Coimbra, 2012). Mesmo no momento atual se acentua a necessidade de aumentar o investimento em instituições, políticas e estratégias que apoiem as pessoas nas transições do futuro do trabalho (OIT, 2019). É, pois, num exigente contexto que se torna inevitável o questionamento sobre a identidade profissional dos agentes educativos/de formação (Imaginário & Castro, 2011), razão que nos leva agora a centrarmo-nos na definição destes profissionais.

## **2. A “figura” do formador e a atividade de formação**

### **2.1. O formador e as responsabilidades inerentes à sua função**

Segundo o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), I.P. (2013:9), o formador corresponde a um “técnico especializado que atua em diversos contextos, modalidades, níveis e situações de aprendizagem”, fazendo uso de “diferentes estratégias, métodos, técnicas e instrumentos de formação e avaliação”. Ainda segundo a mesma conceitualização, este profissional estabelece “uma relação pedagógica diferenciada, dinâmica e eficaz com múltiplos grupos ou indivíduos”, favorecendo, desta forma, a aquisição de conhecimentos, atitudes e competências adequadas ao desempenho profissional, tendo em conta as “exigências atuais e prospetivas do mercado de trabalho”.

É reconhecida, por Ferrão e Rodrigues (2012), a dificuldade em identificar com clareza o(s) papel(is) e os limites da responsabilidade dos formadores no âmbito da sua atividade, o que propicia a criação de equívocos nesta matéria. A indefinição estende-se ao próprio reconhecimento da profissão de formador, uma vez que esta não consta na Classificação Portuguesa das Profissões (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2010). Nesta Classificação faz-se somente referência, na área geral 235, relativa a Outros Especialistas, ao formador em tecnologias de informação e a outros especialistas de ensino.

Esta dificuldade poderá ainda advir do triplo enquadramento de responsabilidades do formador, enunciado por Ferrão e Rodrigues (2012), e que corresponde à responsabilidade do formador para com os formandos, para com a organização requerente da formação e, ainda, para com a organização que desenvolve a formação (no caso de o formador operar através de uma entidade externa). Ainda assim, segundo os mesmos autores, uma responsabilidade que não pode ser negada e que é exclusiva destes profissionais consiste em “levar a bom termo as ações de formação de que é responsável” e “garantir que, dadas as condições de realização das mesmas, a aprendizagem se desenvolverá de uma forma pertinente, tendo em atenção os condicionalismos impostos pela realidade” (p. 23).

### **2.2. Caracterização sociodemográfica dos formadores**

No que se refere à sua caracterização sociodemográfica, tendo em conta o *Estudo Formador – Como e Porquê muda uma Profissão*, levado a cabo pelo *Quatenaire Portugal* (2010) e promovido pelo IEFP, I.P., permite-nos concluir estarmos a assistir ao aumento exponencial de profissionais certificados. De facto, esta pesquisa dá conta da existência de

65.276 formadores em 2010, enquanto que neste momento, a Bolsa de Formadores (NetBolsa Formador), sediada no sítio eletrónico do Netfoce<sup>1</sup> aponta para a existência de cerca de 350.000 formadores certificados e formadores isentos do Certificado de Competências Pedagógicas (CCP). Importa acautelar que este aumento poderá estar relacionado com o fim da obrigatoriedade de renovação do CCP, e que com esta alteração o total de formadores certificados (e isentos) poderá não corresponder ao número de profissionais que efetivamente se encontra a exercer a sua atividade.

Segundo os dados recolhidos pelo mesmo estudo em 2010, a maioria destes profissionais desempenhava a função de formador apenas a tempo parcial e com contrato de prestação de serviços. Para além disso, tratavam-se maioritariamente de profissionais que já estavam inseridos no mercado de trabalho e que entraram para a atividade formativa através do contacto realizado por entidades formadoras. Em termos sociodemográficos, os autores referem que o grupo profissional se revelava (ao tempo) relativamente jovem e com elevados níveis de habilitação, constituído maioritariamente por graduados do ensino superior.

### **3. Perspetiva histórica da formação de formadores**

Segundo Almeida (2002), a criação do Centro Nacional de Formação de Monitores (CNFM) em 1964 constituiu-se como um marco significativo para a formação profissional e para formação de formadores em Portugal. Objetivando compreender a sua génese, torna-se imperativo retomar o contexto político e social do final da década de 50, em que se começou a assistir à ampliação e reorganização das empresas industriais decorrente, sobretudo, da introdução das tecnologias, dando origem à necessidade de requalificar os (já) profissionais e de formar massivamente trabalhadores até então indiferenciados. Por outro lado, o desenvolvimento da formação profissional nesta época estaria também, por toda a Europa, coberto de uma “acústica da guerra” (Alho, 2008), uma vez que os conflitos mundiais obrigaram a profissionalizar rapidamente novos operários para substituir os mobilizados, assim como a integrar, mais tarde, os desmobilizados. Em Portugal, esta lógica ter-se-á desenvolvido, mais claramente, no contexto do início da Guerra Colonial em 1961.

A criação do CNFM é indissociável da institucionalização do Fundo para o Desenvolvimento da Mão-de-Obra (FDMO), organismo do qual dependia, e que objetivava favorecer a reorganização do mercado de emprego, nomeadamente através da

---

<sup>1</sup> <https://netforce.iefp.pt/>



“aprendizagem, orientação, formação e aperfeiçoamento profissional” (Decreto-Lei n.º 44785, de dezembro de 1962). Estes organismos, em conjunto com o Instituto de Formação Profissional Acelerada (IFPA), vieram dar resposta às necessidades provenientes dos fatores contextuais supra indicados (Almeida, 2002). A cargo do CNFM ficaria, segundo o artigo 2.º da Portaria n.º 21061 de janeiro de 1965, a formação de monitores para os centros de formação profissional, assim como o estudo dos aspetos técnicos relacionados com o funcionamento desses mesmos centros.

Por fim, importa referir que os cursos ministrados nestes centros tinham uma duração relativamente curta (cerca de seis meses) sendo orientados, na sua maioria, para o “saber-fazer”, com base na transmissão de saberes através do método demonstrativo (Almeida, 2002). Este era o sentido até da designação “monitor”, uma vez que a Formação de Monitores tinha um carácter essencialmente instrumental, centrando-se na otimização do desempenho dos mesmos segundo as exigências de métodos de Formação Profissional Acelerada/FPA (Lopes, 2006), tradução “politicamente adequada” da matriz original francesa – *Formation Professionnelle des Adultes*.

Mesmo com a extinção do CNFM em 1968, a formação de monitores manteve-se semelhante (Lopes, 2006) e nem mesmo o período histórico da revolução de abril de 1974 significou a criação de novas políticas ou perspectivas nesta matéria (Almeida, 2002).

As alterações mais significativas deram-se em 1978, através da criação da Unidade de Formação na Empresa, cujo objetivo era apoiar as empresas a tomar, de forma autónoma e sustentada, a responsabilidade da formação dos seus colaboradores. Além disso, esta Unidade estaria também envolvida na promoção da formação de formadores (Almeida, 2002), e que assim ganhou outros contornos, nomeadamente através da introdução de novas temáticas, como o diagnóstico de necessidades de formação, a comunicação e a motivação, bem como de outros métodos, tais como a autoscopia (Lopes, 2006).

Um marco de referência imperativa é a criação do Instituto do Emprego e Formação Profissional, em 1979, que vem substituir o FDMO. Passa a ser competência do IEFP “participar na conceção da política de emprego e formação profissional e assegurar a sua execução” (artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 519-A2/79, de dezembro de 1979). Estas competências ganharam maior preponderância após a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia em 1986 e do acesso a meios financeiros consideráveis para atividades formativas, no âmbito do Fundo Social Europeu (FSE). Este financiamento criou condições

para o aumento exponencial das ações de formação ministradas fora do sistema regular de ensino (Almeida, 2002), tendo sido criadas, segundo Cardim (1999), cerca de um milhão de oportunidades de participação em ações de formação entre 1986 e 1989.

Na década de 90 do século passado, resultante do impulso dado às atividades formativas, verifica-se um investimento significativo ao nível da formação de formadores, nomeadamente através da criação do Centro Nacional de Formação de Formadores (CNFF) e da realização do 1.º Encontro Nacional de Formação de Formadores, em 1989. Porém, o que se verificou foi que o CNFF foi sendo sucessivamente dissolvido e reativado entre 1991 e 1996, evidenciando a indefinição de rumo que se vivia em matérias de formação de formadores (Almeida, 2002).

A partir do ano de 1997 tornou-se obrigatório o recurso, nas ações de formação financiadas pelo FSE, exclusivamente a formadores certificados, tendo sido, através da Portaria n.º 1119/97 de 5 de novembro, estabelecidas as normas específicas respeitantes à certificação e às condições de homologação da formação necessária à obtenção do Certificado de Aptidão Profissional (CAP) de Formador e das condições de renovação do mesmo. Realce-se que a introdução de mecanismos de certificação, juntamente com o incremento da oferta e da procura da formação de formadores, implicou um conjunto de modificações na matriz da formação de formadores e nos perfis dos próprios formadores (Almeida, 2002).

Foi ainda 1997 que surgiu o (agora) Centro Nacional de Qualificação de Formadores (CNQF), uma unidade orgânica do IEFP, cuja missão é a de “contribuir para a elevação da qualidade da formação profissional através da formação pedagógica dos principais agentes da formação”, isto é, dos formadores. Ao CNQF, em atividade ainda hoje, cabe a responsabilidade de “conceção, experimentação e validação de planos, programas, metodologias e recursos didáticos para a formação inicial e contínua de formadores” (Pinto, Lopes, Santos & Brilha, 2007:4).

Em suma, através da análise histórica da formação de formadores, Almeida (2002) conclui que “o interesse pela problemática da formação profissional aumenta sempre que a mudança se instala, progride e desafia.” (p. 59).

#### **4. Enquadramento legal da formação de formadores**

A Portaria n.º 214/2011, de 30 de maio, veio estabelecer o regime da formação e certificação de competências pedagógicas dos formadores, aplicável a toda e qualquer pessoa que exerça a atividade de formador, seja a título permanente ou eventual. Segundo o artigo 3.º da mesma Portaria, a atividade de formador pode ser exercida por quem for titular do Certificado de Competências Pedagógicas (CCP), anteriormente designado por Certificado de Aptidão Pedagógica (CAP), que pode ser obtido, entre outras vias, através da frequência com aproveitamento, de um curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores (FPIF). É ainda possível obter a certificação por via da equivalência atribuída a determinados cursos superiores, como é o caso da Licenciatura em Ciências da Educação, por via da docência (uma vez que todos os professores estão isentos do CCP), ou ainda por via do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Ainda segundo o mesmo artigo, os formadores devem ter uma qualificação de nível superior, com exceção de unidades ou módulos orientados para competências de natureza operativa, onde poderão ter uma qualificação de nível igual à de saída dos formandos, desde que tenham uma experiência profissional comprovada de pelo menos cinco anos.

Os cursos de Formação Pedagógica Inicial de Formadores podem ser ministrados por entidades formadoras certificadas pelo IEFP, I.P., estando os mesmos, segundo o artigo 5.º da mesma Portaria, suportados num referencial base e organizados de forma modular, com uma duração total de referência de 90 horas. Após conclusão do mesmo com aproveitamento, é emitido automaticamente e por via eletrónica o CCP, através do Sistema de Informação da Formação e Certificação de Formadores. A partir desse momento, a pessoa passa a ter competências certificadas para se tornar formador, ficando automaticamente inscrito na Bolsa Nacional de Formadores (NetBolsa Formador).

Até 2010 o CAP (correspondente ao atual CCP) tinha validade de 5 anos, sendo obrigatória a sua renovação através da frequência de ações de Formação Contínua, tendo cessado esta obrigatoriedade com a publicação da Portaria n.º 994/2010, de 29 setembro. Neste enquadramento os CCP não têm um prazo de validade, independentemente de os formadores terem (ou não) feito algum tipo de processo de aprendizagem e/ou atualização.

Deve ser salientado que mesmo existindo atualmente um referencial de Formação Contínua de Formadores e que especializa estes Profissionais para a formação de formadores, e apesar do Decreto-Lei 396/2007, de 31 de dezembro, manifestar a necessidade

permanente de reforço das competências do formador, ficam omissas no quadro legal que regula a formação e certificação de competências pedagógicas dos formadores (Portaria n.º 214/2011, de 30 de maio), as condições de acesso ao papel de formador de formadores.

A única referência pública a estas condições encontra-se nas “*frequently asked questions*” (FAQ) do sítio eletrónico do IEFP, I.P. (2013a), onde se refere que os formadores que pretendam ministrar a FPIF deverão ser detentores do CCP e demonstrar, através da apresentação do seu currículo e de outros elementos documentais relevantes, o cumprimento dos seguintes requisitos:

- Licenciatura em Ciências da Educação, Pedagogia, Psicologia Educacional ou áreas afins; ou outra licenciatura e formação específica exigida pelas unidades modulares em que irão desenvolver a sua atividade como formador;

- E, a título preferencial, que tenham frequentado um curso de formação de formador de formadores ou comprovem ter no mínimo 200 horas de experiência de formação na área comportamental (*e.g.* programação neurolinguística, dinâmicas de grupos ou *coaching*).

## **5. A Formação Pedagógica Inicial de Formadores (FPIF)**

Segundo o Referencial da Formação Pedagógica Inicial de Formadores (IEFP, I.P., 2013), o percurso formativo encontra-se estruturado de forma modular, podendo assumir a modalidade presencial ou mista (*blended-learning*). A duração mínima corresponde a 90 horas, no caso de a turma ser constituída por um máximo de 12 aprendentes. Por cada elemento a mais deverá ser feito o acréscimo de duas horas no módulo 2 e 9 (ver quadro 1), até um máximo de 18 participantes na modalidade presencial e 25 na modalidade *b-learning*. Existe ainda um limite temporal para a realização da formação, correspondendo a um máximo de seis meses desde que o aprendente inicie o primeiro módulo de formação.

O percurso formativo encontra-se, segundo o mesmo Referencial, estruturado nos módulos apresentados no Quadro 1, com a duração mínima de dez horas por módulo.

Cada módulo está dividido em submódulos e os submódulos em sessões, sendo apresentados no Referencial os conteúdos de cada submódulo e as competências a adquirir em cada unidade modular. Os módulos 2 e 9 prendem-se com a aplicação do método de autoscopia ou simulação pedagógica, e podem ser substituídos por outras técnicas no caso do aprendente já desenvolver funções enquanto formador, nomeadamente pela análise da

prática profissional, pela situação de auto confrontação ou por uma situação de sósia, todas elas descritas no Referencial.

Quadro 1.

Estrutura Modular da Formação Pedagógica Inicial de Formadores (IEFP, I.P., 2013)

Módulos
Módulo 1. Formador: Sistema, Contextos e Perfil
Módulo 2. Simulação Pedagógica Inicial
Módulo 3. Comunicação e Dinamização de Grupos em Formação
Módulo 4. Metodologias e Estratégias Pedagógicas
Módulo 5. Operacionalização da Formação: do Plano à Ação
Módulo 6. Recursos Didáticos e Multimédia
Módulo 7. Plataformas Colaborativas e de Aprendizagem
Módulo 8. Avaliação da Formação e das Aprendizagens
Módulo 9. Simulação Pedagógica Final

No caso da modalidade mista, isto é, em formato *b-learning*, são necessários alguns requisitos como conhecimento base de informática e equipamento informático com acesso à internet, para além da obrigatoriedade de efetuar uma sessão síncrona por módulo e de realizar, de forma presencial, as simulações pedagógicas previstas nos módulos 2 e 9.

## 6. O profissional da formação de formadores

No que se refere especificamente aos formadores de formadores, importa esclarecer que esta designação é referente a profissionais que “intervém na formação inicial e na formação contínua dos seus pares, exercendo funções na conceção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação da formação destinada a formadores, bem como em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de formadores” (Quatenaire Portugal, 2010:24). Estes formadores realizam a sua atividade em contextos de intervenção variáveis, podendo realizar formação presencial e/ou à distância, interagindo com diversos interlocutores, para além dos destinatários diretos do processo de aprendizagem (*e.g.* entidades promotoras de formação).

Segundo Almeida (2002), e remetendo para dados do ano 2000, os formadores de formadores apresentavam-se como um grupo profissional jovem, maioritariamente constituído por profissionais do sexo feminino, cujas habilitações literárias eram,

predominantemente, de nível superior, e maioritariamente nas áreas das Ciências Sociais e Humanas. Para os mesmos autores, estes profissionais apresentavam um vínculo laboral geralmente provisório, através da prestação de serviços, acumulando outras atividades profissionais à formação de formadores.

Por sua vez, segundo a Quaternaire Portugal (2010) (dados mais recentes conhecidos sobre a temática), no que se refere ao vínculo laboral, é reafirmada a predominância do contrato de prestação de serviços, muitas vezes, com várias entidades em simultâneo, e maioritariamente a tempo parcial. Estes profissionais apresentavam, à altura, uma média de anos de experiência formativa superior a outros formadores que se inserem em contextos formativos distintos, ainda que tenham referido a realização de um número menor de horas de formação no ano de 2008, por comparação a outros profissionais. São também, conjuntamente com os formadores de modalidades à distância, os que revelaram auferir um rendimento médio mais baixo.

## **7. A Andragogia: “uma mera” questão de linguagem?**

A Andragogia refere-se à “arte e ciência de ajudar os adultos a aprender” (Knowles, 1984) e distingue-se da pedagogia, entre outros aspetos, pela conceção diferenciada de vários pressupostos: no conceito de aprendente, no papel da sua experiência na aprendizagem, assim como na disponibilidade, orientação e motivação para aprender (Imaginário, 2004). No que se refere ao papel do aprendente, a andragogia considera-o como uma “personalidade autodirigida”, ao passo que a pedagogia o tende a considerar como uma personalidade dependente. Já em relação ao papel da experiência do aprendente, a andragogia tende a reconhecer a experiência dos adultos, não só quantitativamente em relação aos anos de vida, como qualitativamente, ao nível dos vários papéis e experiências sociais anteriores à formação. A perspetiva andragógica pressupõe, em contraponto à perspetiva pedagógica, que a experiência dos aprendentes adultos não pode ser ignorada, desvalorizada, minimizada ou rejeitada, uma vez que isso implicaria rejeitar a própria pessoa (Imaginário, 2004). Segundo Nóvoa & Finger (1988), o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional própria, e “mais importante do que pensar em formar este adulto é refletir sobre o modo como o próprio se forma” (p. 128).

O signifiante não é, ainda, amplamente reconhecido por aqueles que tentam ajudar os adultos a aprender, sendo que o seu reconhecimento poderia favorecer a construção de

significados e de práticas mais coerentes com a educação e formação de adultos (Amorim, 2006). Partindo do exposto, poderá concluir-se que a utilização do conceito de andragogia no âmbito da formação de formadores, nomeadamente no que se refere à designação do Certificado atribuído aos formadores, revelar-se-ia apropriada uma vez que serão adultos os aprendentes com quem estes futuros formadores se irão cruzar. No entanto, e para além do significativo e da “mera questão de linguagem”, deveria relevar-se também pertinente a utilização, enquanto suporte conceptual, do modelo e dos princípios andragógicos no curso de formação de formadores (tanto no inicial como no avançado).

### **8. A pertinência da formação de formadores como objeto de estudo**

A formação de formadores torna-se relevante enquanto objeto de estudo porquanto reconhecemos o contributo decisivo protagonizado pelos atores centrais do processo formativo: os formadores (Lopes, 2002). Esta tipologia de formação constitui-se como um meio privilegiado de intervenção nos sistemas socioprofissionais, pelo seu efeito multiplicador (IEFP, I.P., 2016), tratando-se, desta forma, de um elemento estratégico no desenvolvimento dos sistemas de Formação Profissional (Almeida, 2002). No entanto, apesar dos esforços realizados no contexto nacional para regulamentar a certificação e o registo dos formadores, a qualidade da formação e o estatuto dos formadores continua a ser considerado pobre, quando comparado com a realidade europeia (Kirpal & Tutschner, 2008).

Um dos grandes desafios que se impõe à formação de formadores e aos respetivos profissionais prende-se com a diversidade de circunstâncias que motivam uma determinada pessoa a frequentar um curso de formação pedagógica (inicial ou contínua) de formadores. Alguns formandos poderão não estar ainda inseridos no mercado de trabalho; outros, por sua vez, poderão encontrar-se numa situação precária; podendo haver ainda quem vivencie uma situação mais estável na prossecução de novos objetivos (Jesus, 2007). É fulcral que os profissionais envolvidos na educação de adultos sejam capazes de compreender as condições sob as quais os adultos aprendem e as suas motivações, para o poderem ajustar a formação, de modo a acomodar as diferenças individuais e do grupo, relacionando as dinâmicas a realizar em sala com a experiência dos aprendentes (Jarvis, 2004). Daqui decorre também a pertinência da formação de formadores enquanto objeto de estudo, procurando compreender-se de que forma é que estas premissas são integradas na formação em questão e/ou transmitidas aos aprendentes (e eventuais futuros formadores).

### **III. MÉTODO**

#### **1. Objetivos**

A presente investigação apresenta como objetivo geral explorar as percepções dos formadores de formadores relativamente à sua identidade profissional, à(s) forma(s) de acesso à função e a eventuais desafios profissionais que reconheçam impor-se, permitindo assim compreender as particularidades dessa atividade. Pretende-se, mais especificamente:

- Identificar as formas de acesso à função de formador de formador, explorando as percepções destes profissionais relativamente às mesmas;
- Aceder às conceções dos formadores de formadores no que se refere à formação de adultos, e em específico, aos cursos que ministram ou ministraram, nomeadamente, aos desafios que se impõe aos profissionais, aos aprendentes, e, em última instância, ao sistema que os regula.

#### **2. Questões de Investigação**

Objetivando a prossecução dos objetivos supra indicados, definiram-se as seguintes questões de investigação:

- Como se caracterizam e se identificam, sociodemográfica e profissionalmente, os formadores de formadores?
- De que modo é que foi o acesso destes profissionais à formação de formadores, e quais as suas considerações relativamente ao acesso a esta função?
- Quais as suas conceções no que se refere à formação de adultos, nomeadamente, que (re)conhecimento têm e atribuem à andragogia?
- Que desafios reconhecem impor-se a si próprios, enquanto formadores de formadores, aos aprendentes com quem lidam, e ao sistema que regula esta modalidade de formação?

#### **3. Metodologia**

Tendo por objetivo compreender um fenómeno social complexo e expandir o conhecimento e a informação existente (Sampieri, Collado & Lucio, 2006), no caso relativo ao grupo profissional dos formadores de formadores, assim como compreender o contexto e o ponto de vista dos atores sociais, o enfoque qualitativo e exploratório revelou-se o mais adequado para esta investigação, sendo ainda descritivo na medida em que pretende



evidenciar de forma aprofundada aspetos relativos à temática em questão, numa lógica não experimental (idem). Mais especificamente, e tendo em conta os objetivos definidos e as questões de investigação a que se pretende dar resposta, optou-se pela realização de um estudo de caso, uma vez que este método permite compreender, de forma exploratória, fenómenos contemporâneos pouco documentados, tendo em conta o contexto em que estes ocorrem (Yin, 2009).

### **3.1. Estudo de Caso Simples Embutido**

Tendo em conta os tipos de estudo de caso existentes e a sua adequabilidade às questões a que se pretende dar resposta, decidiu-se pela realização de um estudo de caso simples embutido, isto é, optou-se por considerar um único caso utilizando várias unidades de análise (Yin, 2009). Neste sentido, considera-se o contexto como sendo o sistema regulado subjacente à formação de formadores, o subgrupo dos formadores de formadores como sendo o caso, e por último, os participantes como constituindo as várias unidades de análise.

#### **3.1.1. O Contexto**

A Portaria n.º 214/2011 de 30 de maio estabelece o regime da formação e Certificação de Competências Pedagógicas dos formadores que desenvolvem a sua atividade no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), deixando a cargo do IEFP, I.P., de acordo com o artigo 12.º, regulamentar “a concretização de aspetos de natureza procedimental que se venham a revelar indispensáveis à execução da presente portaria”, pelo que fica evidente a existência de um sistema nacional regulador da formação de formadores, sendo este o contexto em que se desenrolará a presente investigação.

#### **3.1.2. O Caso**

O caso em estudo é o subgrupo profissional dos formadores de formadores, definido como o conjunto de profissionais que intervém na formação dos seus pares, e que concebe, desenvolve, acompanha e avalia a formação destinada a formadores (Quatenaire Portugal, 2010).

#### **3.1.3. As Unidades de Análise**

##### **3.1.3.1. Seleção dos Participantes**

A seleção dos participantes foi feita por conveniência, apresentando um carácter não probabilístico. Desta forma, foram contactadas várias entidades formadoras cuja Formação Pedagógica Inicial de Formadores se encontra homologada pelo IEFP, I.P., sendo solicitado

que divulgassem a presente investigação junto dos seus formadores, colocando como condição que estes desenvolvam atualmente a formação ou que a tenham ministrado nos últimos seis meses. Foram ainda contactados alguns formadores a título mais pessoal, através da Plataforma LinkedIn.

O número total de participantes foi determinado pelo momento em que se considerou ter atingido a saturação teórica (Given, 2008).

### 3.1.3.2. Caracterização dos Participantes

Para efeitos da análise de dados, foram considerados oito formadores de formadores, tendo-se optado por não incluir o participante da entrevista piloto. De entre os oito considerados quatro são do sexo feminino e quatro do sexo masculino, apresentando idades compreendidas entre os 33 e os 48 anos, conforme apresentado no Quadro 2. No que se refere às habilitações literárias, dois dos participantes possuem o grau de Licenciado, cinco possuem o grau de Mestre, enquanto um possui o grau de Doutor. Já em relação à área de estudos, os participantes distribuem-se por Relações Públicas (N=1), Marketing (N=1), Ciências da Comunicação (N=1), Informática (N=1), Ciências da Educação (N=1) e Psicologia (N=3). Referir ainda que, em termos de anos de experiência a ministrar a Formação Pedagógica Inicial de Formadores, os participantes variam entre os 3 e os 9 anos.

Por forma a garantir o anonimato dos participantes, optou-se por designar doravante os mesmos como P1, P2, P3 (...) e P8, sendo o P referente a Participante, reproduzindo os números a ordem cronológica pelo qual se realizaram as entrevistas.

Quadro 2.

Caracterização dos participantes

Participante	Sexo	Idade	Área de Residência/Atuação	Anos de experiência	Vínculo contratual
P1	M	42	Porto	9	Sem termo
P2	M	33	Viseu	6	Sem termo
P3	M	48	Viseu	4	Prest. Serviços
P4	F	33	Viseu/Coimbra	4	Prest. Serviços
P5	F	34	Viseu	4	Sem termo
P6	F	43	Santarém	4	Prest. Serviços
P7	F	35	Viseu	3	Sem termo
P8	M	35	Porto	9	Prest. Serviços

Como complemento ao Quadro apresentado, encontram-se no Apêndice 1, as notas biográficas dos participantes em questão, salvaguardando o seu anonimato.

#### **4. Técnicas de Recolha de Dados**

O uso simultâneo de vários métodos de recolha de dados é fundamental para a realização bem-sucedida de um estudo de caso (Yin, 2009). Segundo o mesmo autor, a entrevista revela-se uma das fontes de informação mais importantes nesta metodologia de investigação, sendo a análise documental também importante para corroborar informação obtida através de outras fontes. Neste sentido, e reconhecendo as potencialidades de ambas, optou-se pela utilização conjunta da análise documental e da entrevista. Dentro das tipologias de entrevista, optou-se pela entrevista semiestruturada por agregar duas vantagens: ser geralmente simples de analisar e de comparar, permitindo ainda aos entrevistados que adicionem mais informação quando consideram necessário (Brewerton & Millward 2001).

##### **4.1. Procedimento de Recolha de Dados**

Tal como Yin (2009) sugere foi elaborado um protocolo de estudo de caso (Apêndice 2), uma vez que este se trata de uma ferramenta fundamental para aumentar a confiabilidade do estudo de caso, servindo ainda de guia para a recolha de dados.

###### **4.1.1. Análise documental**

De forma a aprofundar o conhecimento relativo ao contexto da investigação, foi realizada a leitura e análise dos conteúdos disponíveis no Netforce - Portal para a Formação e Certificação de Formadores e outros Profissionais<sup>2</sup>, nomeadamente nas áreas da legislação, acesso à certificação, entidades formadoras e recursos e projetos. Foi ainda estudada e analisada a 2.<sup>a</sup> edição do Referencial da Formação Pedagógica Inicial de Formadores, datada de 2013, aprofundando o conhecimento relativo ao funcionamento da Formação, assim como aos seus módulos e conteúdos.

###### **4.1.2. Entrevista semiestruturada**

Com vista à utilização da entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados, foi criado um guião para a mesma, baseado na revisão bibliográfica e na análise documental

---

<sup>2</sup> <https://netforce.iefp.pt/>

previamente realizada, tendo este sido posteriormente analisado e validado por personalidades relevantes para a temática, como sugerido por Kallio, Pietila, Johnson & Kangasniemi (2016). A avaliação realizada por especialistas externos é particularmente benéfica para aceder à adequação e compreensividade dos conteúdos do guião da entrevista, tendo em conta os objetivos que se desejam alcançar e os participantes que pretendem entrevistar (idem). No caso específico da presente investigação, o guião foi analisado e validado por um experiente formador de formadores, ligado a estas matérias desde 1985/86, aquando do começo do financiamento do Fundo Social Europeu para a área em questão. Posteriormente, foi realizada uma entrevista piloto, com uma formadora com experiência significativa nesta modalidade de formação, com o objetivo de identificar possíveis limitações no guião da entrevista antes da aplicação efetiva do mesmo (Turner, 2010), possibilitando ainda a familiarização, por parte da investigadora, ao instrumento de recolha. Importará referir que, após a realização da entrevista piloto, não se sentiu necessidade de alterar o guião da entrevista.

Após assegurar as etapas supra indicadas, iniciaram-se os contactos para marcação e agendamento das entrevistas com os profissionais disponíveis para tal e que se tornaram participantes na investigação. As entrevistas foram realizadas de acordo com o guião disponível no Apêndice 2, entre janeiro e março de 2019, tendo o local variado de acordo com o conforto do participante, garantindo sempre a sua realização num local calmo e com pouco ruído, num contexto seguro em que o mesmo não se sentisse constrangido. Duas das entrevistas, por imperativos geográficos, foram realizadas via *Skype*, tendo sido assegurados os requisitos do local, como foi descrito. Sob o consentimento dos participantes, foi registado o áudio das entrevistas, permitindo assim proceder à transcrição e análise das mesmas.

#### **4.2. Questões éticas relacionadas com a recolha de dados**

Aquando do contacto, via e-mail ou LinkedIn, foi enviado à entidade formadora ou ao próprio profissional, dependendo dos casos, uma breve descrição dos objetivos do estudo, assim como o que era pretendido e esperado do participante, solicitando a disponibilidade do mesmo para colaborar com a presente investigação. Foi ainda disponibilizado previamente o consentimento informado (Apêndice 3), de forma a garantir que os mesmos eram esclarecidos sobre o carácter voluntário, anónimo e confidencial da sua participação, assim como da necessidade de gravar o áudio da entrevista e da devolução dos dados finais da investigação. Foi ainda explicitado, desde o primeiro contacto, o tempo médio esperado

para a realização da referida entrevista (cerca de 45 minutos), de forma a consciencializar os participantes do compromisso temporal necessário para colaborar com a investigação. Antes de iniciar as entrevistas, estas informações foram novamente recordadas oralmente, sendo solicitado aos participantes a assinatura do consentimento.

Numa fase posterior, aquando do término da investigação, foram devolvidos os dados aos participantes que demonstraram interesse em conhecer os resultados obtidos.

## **5. Procedimento de Análise de Dados**

Para exploração de todos os dados recolhidos foi adotada a análise de conteúdo, que se caracteriza pela inferência de conhecimento relativo aos participantes ou ao seu contexto, com base na análise das mensagens (Bardin, 2011). Procedeu-se, inicialmente, à transcrição das entrevistas na sua totalidade, sendo que após este processo ter sido concluído, se procedeu à leitura e revisão da transcrição, evitando assim a existência de erros na mesma.

Posteriormente, foi realizada uma leitura flutuante do material recolhido, assim como a anotação de primeiras impressões (Bardin, 2011), com o intuito de iniciar a organização da informação recolhida. Procedeu-se, por fim, à inserção das transcrições no *software* Nvivo 11 (QRS), realizando-se a respetiva análise através deste recurso.

### **5.1. Redução da Informação**

Objetivando reduzir a informação massiva obtida através das entrevistas, procedeu-se à codificação e posterior categorização da mesma. A codificação corresponde, segundo Bardin (2011) a uma transformação dos dados em bruto do texto que permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, tratando-se a categorização de uma operação através da qual se classificam e agregam unidades de registo sob um título genérico, de acordo com determinado critério (*idem*). No presente estudo, a categorização foi realizada segundo critérios semânticos, isto é, de acordo com as temáticas.

O sistema de categorias foi elaborado tendo por base a análise documental e o guião da entrevista semiestruturada, de forma prévia à realização das entrevistas (lógica dedutiva), tendo este sido reformulado durante a codificação do material (lógica indutiva), garantindo as qualidades basilares enumeradas por Bardin (2011), sendo estas: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade, e produtividade.

Deste modo, o sistema de categorias final totaliza 38 categorias, entre elas 6 *free nodes* e 32 *tree nodes*. A análise centrou-se unicamente nos *tree nodes*, divididos em quatro categorias gerais de 1.º nível, 11 categorias de 2.º nível, 15 categorias de 3.º nível e ainda duas categorias de 4.º nível. Este sistema, acompanhado da respetiva definição operacional das categorias, encontra-se disponível no Apêndice 4.

De forma a verificar a validade da codificação realizada, foi solicitado a outra investigadora que procedesse à codificação de cerca de 10% dos dados, correspondendo no caso a uma entrevista. Posteriormente, foram comparadas ambas as codificações com recurso à ferramenta disponibilizada no *software* Nvivo 11 (QSR), tendo-se obtido a percentagem de similaridade de 97.5%, conforme o *output* disponível no Apêndice 5.

Importará ainda referir que a apresentação dos resultados seguirá a ordem predefinida das questões de investigação a que se pretende dar resposta, isto é: 1) Como se caracterizam e se identificam, sociodemográfica e profissionalmente, os formadores de formadores?; 2) De que modo é que foi o acesso destes profissionais à formação de formadores, e quais as suas considerações relativamente ao acesso a esta função?; 3) Quais as suas conceções no que se refere à formação de adultos, nomeadamente, que (re)conhecimento têm e atribuem à andragogia?; e, por fim, 4) Que desafios reconhecem impor-se a si próprios, enquanto formadores de formadores, aos aprendentes com quem lidam, e ao sistema que regula esta tipologia de formação?

## **IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **1. Como se caracterizam e se identificam, sociodemográfica e profissionalmente, os formadores de formadores?**

#### **1.1. Caracterização Sociodemográfica**

Com vista a compreender as (possíveis) tendências sociodemográficas dos formadores de formadores, procuraram-se identificar alguns elementos, nomeadamente as habilitações literárias, o vínculo contratual que mantém com a(s) entidade(s) formadora(s), assim como a acumulação de funções e papéis, se e quando aplicável.

##### **1.1.1. Habilitações Literárias**

Todos os participantes possuem habilitações de nível superior, correspondentes aos níveis 6, 7 e 8 no Quadro Nacional de Qualificações (Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho), o que é congruente com as conclusões de Almeida (2002), que dava conta de uma predominância destas habilitações. No que se refere à área de estudos, predominam as áreas das Ciências Sociais e Humanas, como também referenciado por Almeida (2002), nomeadamente na área de Psicologia e de Ciências da Educação, seguindo-se a área da Comunicação e Marketing e da Informática (esta última relacionada com os Módulos 6 e 7 da FPIF, de Recursos Didáticos e Multimédia e de Plataformas Colaborativas e de Aprendizagem, respetivamente).

*“(...) mas no fundo temos psicólogas, ciências da educação, é um bocadinho mais com esse perfil. Exceto no módulo 6 e 7, na área das TIC.” (P5)*

##### **1.1.2. Vínculo Contratual**

Relativamente ao vínculo contratual dos participantes foi possível identificar dois padrões distintos: vínculo contratual estável e prestadores de serviços.

De facto, quatro dos participantes apresentam um vínculo contratual de exclusividade e/ou sem termo com uma única entidade. Por outro lado, os restantes participantes apresentam-se como prestadores de serviços que colaboram pontualmente com várias entidades em simultâneo, acumulando a esta outras funções nos mais diversos âmbitos. Segundo a *Quaternaire* Portugal (2010) este será o vínculo laboral predominante dos formadores de formadores.

### 1.1.3. Acumulação de Funções

Todos os participantes referiram acumular a formação de formadores a outras funções e papéis. Aqui importará distinguir que os participantes que referiram ter um vínculo contratual com uma única entidade, acumulam à formação de formadores outras funções dentro da mesma organização, nomeadamente de formador em outras modalidades de formação; gestão da formação; coordenação pedagógica e relações públicas.

A existência deste vínculo contratual poderá então ser justificada pelo facto de os participantes acumularem especificamente as funções de gestão de formação e coordenação pedagógica uma vez que a Portaria n.º 208/2013, de 23 de junho, que regula o sistema de certificação das entidades formadoras, prevê a necessidade destas possuírem um gestor de formação e um coordenador pedagógico ao abrigo de vínculo contratual, sendo dada a possibilidade de ambas as funções serem atribuídas a um mesmo profissional, que poderá ainda acumular estas responsabilidades com a atividade de formador da mesma entidade.

#### Quadro 3.

##### Acumulação de funções na mesma organização

P1	“Mas aqui no [...] eu acumulo mais duas outras funções, que é responsável pelo Departamento de Ensino à Distância e, ao mesmo tempo, também sou o Relações Públicas do [...]. Uma das minhas funções é fazer recrutamento de formadores e também convidar os formadores a criar formações para nós.”
P2	“(…) também dou formação aqui em outras áreas.”
P5	“(…) eu agora enquanto coordenadora pedagógica sou eu que faço o recrutamento e seleção dos formadores.”
P7	“E tenho desenvolvido sempre aqui a minha atividade, enquanto primeiro técnica de formação, e depois passei então para gestora de formação, coordenadora pedagógica neste caso, sendo que fiz coordenação pedagógica dos mais variados cursos (...).”

Por sua vez, os restantes participantes, que exercem a atividade de formador de formadores enquanto prestadores de serviços, acumulam esta função com outras, nos mais variados âmbitos e com outras entidades.

#### Quadro 4.

##### Acumulação de funções em várias organizações

P3	“Hoje acumulo também com as funções de Diretor de Marketing.” “(…) a formação é uma atividade que eu neste momento acumulo com a minha atividade, neste caso, empresarial.”
P4	“(…) estava a acumular a função na Cruz Vermelha Portuguesa [...], e no Agrupamento de Escolas de [...] uma vez que eu ficava só a meio tempo, fiquei sempre a meio tempo em [...].”



P6	“Neste momento dou formação a tempo inteiro, trabalho em RVCC à noite, faço 10/12 horas por dia.”
P8	“Hoje em dia trabalho em cinco clínicas onde dou consulta em Psicologia, faço avaliação psicológica num lar de idosos, trabalho para dois departamentos de formação de duas universidades e trabalho para mais duas empresas internacionais na área da Formação.”

Dentro de os participantes que trabalham em regime de prestação de serviços, apenas o P6 assume a função de formador a tempo inteiro, sendo que os restantes acumulam a formação a tempo parcial com outras funções em diferentes áreas.

## 1.2. Identificação Profissional

No que respeita à forma como os formadores de formadores se identificam profissionalmente, esta apresenta-se dispersa e não consensual, uma vez que a função que reconhecem está muitas vezes associada às funções que acumulam com a de formador, e mais especificamente com o exercício de formador de formadores.

Quadro 5.

Identificação Profissional

P1	“(…) eu acima de tudo sou Gestor de Formação.”
P3	“(…) quando me perguntam o que é que eu faço, sou professor e diretor de marketing, é um pouco assim…”
P4	“(…) sou formadora.”
P5	“(…) sou coordenadora pedagógica.”
P6	“Eu sou formadora ( <i>risos</i> ).”
P7	“(…) sou gestora de formação.”
P8	“Normalmente eu digo que sou psicólogo.”

Matos (1999) afirma que as identidades profissionais se estruturam de acordo com os contextos e sentidos atribuídos ao centro de ação do sujeito, isto é, estão relacionadas com as experiências profissionais pelas quais o sujeito passa e pela forma como as percebe, o que justifica a dispersão na identificação profissional dos participantes.

Esta dificuldade de definição poderá estar ainda relacionada com o facto de a formação não ser reconhecida como profissão, mas sim como atividade (IEFP, I.P., 2013). Espera-se, neste sentido, e segundo o Referencial da Formação Pedagógica Inicial de Formadores

(idem), que os formadores assumam e exerçam uma profissão, adotando a formação como uma atividade complementar. Curiosamente, ambas as participantes que se identificaram profissionalmente enquanto formadoras (P4 e P6) trabalham em regime de prestação de serviços em múltiplas entidades, sendo ainda que uma delas (P6) assume a função a tempo inteiro e em várias modalidades de formação (RVCC, formação a desempregados, formação de formadores, entre outras).

Por fim deverá ser assinalado que mesmo sendo o reconhecimento da função formador enquanto atividade e não enquanto profissão, é requerido ao formador que possua as (exigentes) competências de “ser inspirador, motivador e mobilizador, capaz de romper com os paradigmas tradicionais, pró-ativo, empreendedor e criativo”. Ele/a deverá ainda ser um profissional *multitasking* “capaz de mobilizar competências das áreas de psicologia, sociologia, pedagogia, gestão, marketing, entre outras ciências.” (IEFP, I.P., 2013:5).

## 2. De que modo é que foi o acesso destes profissionais à formação de formadores, e quais as suas considerações relativamente ao acesso a esta função?

Com vista a identificar as formas de acesso dos participantes à função de formador de formadores e a compreender as suas perceções relativamente ao acesso a esta função, procurou-se desenvolver o tema nas entrevistas realizadas, tendo-se obtido o seguinte esquema de categorização e de verbalizações:

Quadro 6

Acesso à função

		Verbalizações		Fontes	
Acesso à função	Acesso Próprio	Candidatura Espontânea	3	31	1
		Recrutamento Informal	11		7
		(In)experiência e Reconhecimento de Competências	10		5
		Validação de módulos	7		4
	Perceções sobre o acesso	Informalidade	4	6	2
		Continuidade	2		2

Como é possível identificar no Quadro 6, o discurso dos participantes foi centrado de forma (bem) mais veemente no seu próprio acesso, do que em perceções sobre o modo como

o acesso acontece na generalidade dos casos, tendo a categoria “Acesso Próprio” obtido cerca de 84% das verbalizações referentes ao acesso à função.

## **2.1. Acesso Próprio**

Quando questionados relativamente ao modo como acederam à função de formador de formadores, os participantes revelaram ter frequentado (também eles) o Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, para obtenção do CAP/CCP, à exceção da P6 que obteve a certificação através da frequência da licenciatura em Ciências da Educação, conferente a equivalência ao (na altura) CAP.

Após a obtenção da certificação, os participantes revelaram, na sua maioria, ter acedido à função por via de recrutamento informal, aqui entendido como uma modalidade de recrutamento em que a divulgação da necessidade de contratação acontece através de funcionários ou conhecidos da entidade, tirando assim partido da rede de contactos da organização (Sousa, Duarte, Sanches & Gomes, 2006).

Apenas a P4 referiu ter ingressado na função através do envio de candidatura espontânea às entidades formadoras, tendo acedido também através de recrutamento informal a uma das cinco entidades formadoras com que trabalha neste momento.

*“Eu gosto muito de enviar currículos. Então, eu enviei para a [...] o currículo e eles convidaram-me para ministrar formação.” (P4)*

Neste sentido, não se identificaram diferenças na forma de acesso à função entre os participantes com vínculo contratual com uma única entidade e aqueles que laboram em regime de prestação de serviços com várias entidades em simultâneo.

É ainda relevante referir que, curiosamente, nenhum dos participantes revelou ter acedido à função através da Bolsa de Formadores, ainda que exista nesta plataforma, a possibilidade de seleccionar a “formação de formadores” como área de preferência dos formadores inscritos; podem assim (em teoria) as entidades formadoras aceder aos formadores disponíveis por área de preferência, aquando do surgimento de uma necessidade de recrutamento.

### **2.1.1. Recrutamento Informal**

*“Por acaso essa questão, nunca tinha pensado nisso, nunca vi sequer um anúncio a procurar um formador de formadores...” (P3)*

Quando questionados relativamente ao modo como acederam à função, os participantes afirmaram que o seu acesso *“surgiu de uma forma natural”* (P2), através de recomendação e/ou tendo-se estendido um convite informal, percebido como um desafio para ministrar a referida formação. Desta forma concluímos que nenhum dos participantes acedeu inicialmente à função por iniciativa própria (uma vez que mesmo no caso da P4 o acesso à primeira entidade formadora e à primeira turma foi através de recrutamento informal).

O caso da P5 tem um outro sentido pois acedeu à função através da realização de um estágio profissional, no qual a organização onde estagiava estabeleceu uma parceria com uma entidade formadora, e como a participante tinha equivalência ao CCP pelo facto de ter completado a sua formação superior em Ciências da Educação, foi *“pescada”* para a função no decorrer do seu estágio profissional.

*“(...) fiz um estágio profissional num gabinete de apoio psicopedagógico, e elas tinham feito uma parceria com uma empresa de formação. Eu como era das Ciências da Educação pediram-me para dar o curso de formação de formadores, e então, como havia uma parceria, e eu mesmo como estagiária, eu era a formadora (...).” (P5)*

#### **2.1.1.1. (In)experiência e Reconhecimento de Competências**

Nos casos em que os participantes receberam um convite informal para integrar a função, tal foi considerado um reconhecimento (também ele informal) das suas competências enquanto formadores, em outros cursos ou modalidades de formação.

##### **Quadro 7.**

##### **Reconhecimento de competências**

<b>P1</b>	<i>“(...) estando ligado ao desenvolvimento do ensino à distância, naturalmente o meu nome fazia sentido integrar o corpo docente, porque lidava diretamente com a parte mais tecnológica, não é?”</i>
<b>P3</b>	<i>“Eu (...) já era formador de outras áreas, ou seja, já tinha vá, cerca de dez anos, se calhar mais, de formação, e aliás foi também lá que eu fiz a formação de formadores, portanto já era um pouco “da casa”... já havia uma intimidade bastante... as pessoas conheciam-me, conheciam o meu trabalho.”</i>

Importa contrastar esta perspetiva com o caso particular dos participantes P5 e P8 que tendo iniciado o seu percurso, enquanto formadores, na Formação Pedagógica Inicial de Formadores, não poderiam, naturalmente, ter sido reconhecidos pelas suas competências (pelo menos por via da sua experiência formativa anterior). Esta possibilidade pode dar azo

a que se levantem questões relevantes, nomeadamente por quem considera que para ser formador (e, consequentemente, formador de formadores) é necessária experiência profissional:

*“E muita gente sai de um curso superior e vai dar formação, para dar formação é preciso ter experiência (...)” (P6)*

Para além destas questões, é ainda possível que se incorra em alguns riscos, reconhecidos pela própria P5.

*“(...) tive medos, tive receios, porque eu nunca tinha visto o modelo, não é? Porque, nós temos uma formação em Ciências da Educação [...], mas a verdade é que eu nunca tinha assistido a uma formação pedagógica de formadores, como por norma as pessoas têm oportunidade.... Essa foi a minha maior dificuldade, foi pensar “como é que se faz?”” (P5)*

### **2.1.2. Validação de módulos**

No que se refere à validação dos módulos, isto é, ao processo através do qual os formadores vêm concedida permissão para ministrarem um ou mais módulos do curso de FPIF, é possível identificar diferenças entre os formadores provenientes da área das TIC e das áreas das Ciências Sociais e Humanas, possivelmente decorrente da primazia dada a Ciências da Educação, Pedagogia, Psicologia e áreas afim nos requisitos específicos para ministrar a FPIF (IEFP, I.P., 2013).

Os participantes provenientes da área das TIC asseguram unicamente os módulos 6 e 7 (Recursos Didáticos e Multimédia e Plataformas Colaborativas e de Aprendizagem, respetivamente), e, em alguns casos, o módulo 1 (Formador: Sistema, Contextos e Perfil).

Por outro lado, os participantes das áreas das Ciências Sociais e Humanas referem assegurar todos os Módulos à exceção exatamente os módulos 6 e 7 pois todos eles, à exceção destes últimos, têm *“ligação com a temática de base da [...] licenciatura”* (P2). Para além disso, para quem já ministrava formação na área comportamental, verifica que em alguns módulos é possível *“encaixar perfeitamente”* (P7).

### **2.2. Perceções sobre o acesso**

Quando questionados relativamente às suas perceções quanto ao modo como o acesso à FPIF ocorre na maioria das vezes, os participantes salientaram não só a forma informal como se dá o acesso, como também a forma como acontece a continuidade na função.

### 2.2.1. Informalidade

Os processos de recrutamento e seleção de profissionais para ministrar a FPIF são vistos pelos participantes como sendo revestidos de informalidade, através do “*passa a palavra*” ou “*por conhecimento de alguém*” (P6). É comum, segundo estes, a recomendação ou referência de formadores, nomeadamente entre entidades formadoras.

*“Eu lembro-me que na altura recomendei também a minha colega de Ciências da Educação, também lhe conferia competências para ela começar na formação, e ela deu. Ainda agora fui buscar outra colega minha [...], lá está, foi por indicação, é uma colega minha.” (P5)*

### 2.2.2. Continuidade

Após ministrar o primeiro curso dentro de módulos onde estão validados, “*surge sempre a possibilidade de a própria empresa nos contratar para dar mais*” (P8), assim como de outras entidades fazerem o convite, pois “*começando a primeira vez e tendo um bom feedback, as coisas correm bem*” (P4). Neste sentido, os participantes reconhecem existir uma avaliação (também ela informal) das suas competências, que lhes confere (ou não) continuidade no papel de formador de formadores.

## 3. Quais as suas conceções no que se refere à formação de adultos, nomeadamente, que (re)conhecimento têm e atribuem à andragogia?

No cômputo geral, os participantes identificam conceptualmente a andragogia e reconhecem, de forma mais intensa, a necessidade de motivar o adulto para a formação, tendo relacionado 30,8% das verbalizações relativas à andragogia com a temática da motivação do aprendente adulto. Importa destacar que seis dos oito formadores de formadores entrevistados reconhecem ter um papel andragógico de facilitação da formação.

#### Quadro 8

#### Andragogia

		Verbalizações		Fontes	
Andragogia	Reconhecimento Conceptual	11	42	7	
	Formador-Facilitador	8		6	
	Diagnóstico Inicial	2		2	
	Motivar o Adulto	16		8	

### 3.1. Reconhecimento Conceptual

O reconhecimento do conceito “Andragogia” é comum entre os participantes, pois “(...), *de facto, a andragogia é completamente distinta da pedagogia*” (P3) e “*ser professor não é a mesma coisa que ser formador, são coisas diferentes, não é?*” (P5). Alguns dos pressupostos que distinguem a Pedagogia da Andragogia (Imaginário, 2004) são conhecidos dos participantes, nomeadamente no que se refere ao reconhecimento da experiência do adulto, “(...) *porque o adulto já tem uma experiência de vida, já tem uma experiência profissional (...)*” (P8) e à motivação do aprendente, que, pela sua predominância no discurso dos participantes, mereceu a criação de uma outra categoria.

Este reconhecimento poderá derivar do facto de a distinção dos conceitos Pedagogia, Andragogia, Didática e Psicologia da Aprendizagem fazer parte do Referencial da FPIF, no submódulo 1.2 (IEFP, I.P., 2013). Evidencia-se, no entanto, que esta distinção e a atribuição de significado ao conceito de andragogia nem sempre fez parte do supramencionado Referencial:

*“(...) na altura ainda se tinha de fazer a tal renovação do CAP, eu deixei caducar e fui fazer outra vez. Nesse segundo CAP já foi diferente, já não tive pedagogia, a forma como me deram a formação foi muito mais orientada para adultos, já ouvi falar em andragogia, já aprendi o significado vivencial de aprendizagem (...)*” (P6)

### 3.2. O formador-facilitador

De todos os atributos e competências que o Referencial da Formação Pedagógica Inicial de Formadores coloca aos formadores, aquele que os participantes parecem mais evidentemente reconhecer é o facto de se tratarem de “facilitadores da aprendizagem”, capazes de estimular a criação de novos comportamentos e atitudes, exercendo, desta forma, influência nos formandos (IEFP, I.P., 2013:5).

Quadro 9.

O formador-facilitador

P2	“Se nós falarmos da formação, eu sempre me assumo, não como um formador, nem como um professor, é sempre como um facilitador da informação. E o que eu gosto que aconteça é que eu seja um elemento ativo na transformação para o conhecimento.”
P3	“(…) formador é mais um tutor, um orientador, um facilitador...”
P4	“Então estamos numa ótica de partilha de informação (...).”

P5	“(…) nós não vimos aqui ensinar, é isso que eu digo sempre, é partilhar conhecimentos.”
P6	“Nós somos facilitadores, nós somos facilitadores na aprendizagem, nós temos que tornar a aprendizagem útil, nós não temos de os entupir com conteúdos que não interessam, nós temos que os ajudar a atingirem aquelas competências... nós passamos a ser mais facilitadores da aprendizagem.”
P7	“(…) a formação não é mais do que uma forma diferente de comunicar, eles têm que ser mediadores.”

Tal como explicitado por Knowles (1984), a prática andagógica implica reconhecer a dupla responsabilidade dos formadores e dos aprendentes na aprendizagem. Nesta prática, o formador deverá ser visto como um recurso, mais catalítico do que instrutivo e mais guia do que mago, sendo que esta parece ser a perspetiva acolhida pelos participantes.

### 3.3. Diagnóstico Inicial

Dois dos participantes referiram realizar o diagnóstico inicial, adotando a abordagem “*com base no diagnóstico*” (P7), pois é reconhecidamente necessário, para estes participantes, “*ter uma ideia do grupo em si [...] porque, claro que o formador tem um programa para executar, mas o programa é muito mais eficiente se nos orientarmos tendo em conta estes contextos*” (P1).

De facto, logo no início da ação, o formador deve fazer o diagnóstico da situação que se lhe apresenta, nomeadamente no que se refere aos formandos individualmente (isto é, expectativas, conhecimentos prévios, motivação, utilidade futura dos conhecimentos a aprender), e coletivamente (relativo à heterogeneidade/homogeneidade do grupo, se os formandos já se conhecem ou não, e se existem à partida subgrupos, entre outras) (Ferrão e Rodrigues, 2012). O próprio modelo andragógico concebe o diagnóstico de necessidades como uma prática da responsabilidade do formador (Imaginário & Castro, 2011), cuja realização permite responder a uma série de questões (acima mencionadas) relevantes para eventual introdução de correções, “sempre com o objetivo de potenciar a aprendizagem (Ferrão e Rodrigues, 2012:233).

### 3.4. Motivar o Adulto

No que respeita à motivação para aprender, também a perspetiva pedagógica e andragógica têm uma conceção diferente do aprendente adulto. Enquanto que a pedagogia dá sobretudo atenção à motivação externa (e.g. pressão dos pais e dos professores, consequências do (in)sucesso escolar, entre outras), a andragogia reconhece o papel



fundamental que fatores internos da motivação (*e.g.* autoestima, autoconfiança) desempenham em termos do investimento na formação (Imaginário & Castro, 2011). Ainda no que respeita à motivação, Ferrão e Rodrigues (2012) referem ser função do formador “criar necessidade e desejo de aprender” (p. 103), e que o deverão fazer através de, entre outras técnicas, realçar a utilidade do curso.

*“O adulto motiva-se muito pela aprendizagem via de perceber como é que aquele conteúdo ou aquele saber-fazer pode adaptar-se ao seu contexto profissional ou pessoal.” (P1)*

É ainda de realçar a necessidade de criar um bom clima relacional em formação, baseado na confiança e não na competitividade, valorizando as experiências e os desempenhos, utilizando exemplos e analogias. Será relevante que se fomente a integração e coesão do grupo e que se favoreçam as trocas com e entre os formandos (Ferrão & Rodrigues, 2012), pelo que em algumas situações se torna necessário *“dar menos importância à temática, e dar mais importância à lógica relacional”* (P2).

*É pela relação que a gente vai, é muito mais que pelos conteúdos, é pela relação que a gente consegue estabelecer com os formandos que temos sucesso ou não, eu acho... (P5)*

Os participantes reconhecem também a importância de imprimir dinâmicas na formação de adultos:

Quadro 10.

Dinâmicas de Grupo na FPIF

P3	“Eu gosto muito de integrar os jogos no âmbito pedagógico, até porque na formação de adultos os jogos funcionam muito bem, até pelo <i>transfer</i> das experiências deles para aquelas atividades.”
P4	“(…) e imprimir ainda dinâmica na formação, porque para mim tem que haver em todas as sessões uma dinâmica, se não... só o método expositivo, apelando aos conteúdos, não é? [...] tem que haver manualidade, método ativo...”
P5	“(…) associo muito a dinâmicas de grupo, dinâmicas de motivação, dinâmicas de quebra-gelo...”

A utilização de exemplos permite que os formandos aliem a teoria à prática, compreendendo a praticidade, em termos pessoais e profissionais, dos conceitos abstratos (Ferrão & Rodrigues, 2012), pelo que uma forma de manter os níveis de interesse e motivação dos formandos será *“motivá-los com exemplos que lhes são presentes”* (P7). Outras técnicas utilizadas passam pelo *“role-playing”* (P7) e por *“trabalhar em projeto”* (P6).

É, neste sentido, fulcral que os profissionais envolvidos na educação de adultos sejam capazes de compreender as condições sob as quais os adultos aprendem e as motivações para o fazerem, assim como de ajustar a formação de modo a acomodar as diferenças individuais e do grupo, relacionando as dinâmicas a realizar em sala à experiência dos aprendentes (Jarvis, 2004).

Importa referir, por fim, mesmo que se atribua significado à “andragogia” no Referencial da FPIF e que, de facto, os participantes reconheçam conceptualmente o vocábulo e o saibam distinguir da pedagogia, tecendo considerações sobre a motivação da pessoa adulta e o reconhecimento da sua experiência prévia, formal e nominativamente, a designação da sua certificação (CCP- Certificado de Competências *Pedagógicas*) é em competências pedagógicas e não em competências andragógicas, o que se revela contraditório com o papel que estes se atribuem a si próprios enquanto facilitadores andragógicos.

“Portanto, o nome está errado, deveria ser competências andragógicas porque a minha ocupação profissional é para adultos” (P6).

#### **4. Que desafios reconhecem impor-se a si próprios, enquanto formadores de formadores, aos aprendentes com quem lidam, e ao sistema que regula esta tipologia de formação?**

##### **4.1. Desafios profissionais dos formadores de formadores**

No que concerne aos desafios profissionais que reconhecem impor-se a si próprios, os participantes revelaram reconhecer a necessidade de se adaptarem às novas tecnologias e de se atualizarem/reciclarem, relativamente aos métodos e às técnicas de formação, ainda que em processos de autoaprendizagem. Esta última categoria, “Atualização/Reciclagem” obteve 77,5% das verbalizações atribuídas aos desafios profissionais dos formadores de formadores, pelo que é visível a importância atribuída a este fator.

#### **Quadro 11.**

Desafios profissionais impostos aos formadores de formadores

<b>Desafios</b>	<b>Formadores de Formadores</b>	<hr/>	
		Verbalizações	Fontes
	Adaptação às novas tecnologias	9	5
	Atualização/Reciclagem	31	8

#### 4.1.1. Adaptação às novas tecnologias

Segundo os participantes, um dos desafios que se impõe aos profissionais que ministram a FPIF é a necessidade de se adaptarem “*a esta realidade das novas tecnologias, da formação à distância*” (P1), pois a modalidade *b-learning* da formação, sendo também ela a mais frequente, “*exige um trabalho que vai muito além da sala, que é o acompanhamento em sessões online, [...] de lançarmos desafios nos fóruns sobre as temáticas passadas*” (P2).

Desta forma, cabe ao formador “*aproveitar as tecnologias e os formandos que as sabem usar e mudar um bocadinho as técnicas que usam, porque eu não posso pedir a um formando para não ter telemóvel dentro da sala [...]. Se eu quero cativá-los eu tenho que criar técnicas em que eles os usem [...], eu não posso dizer a um formando “não, agora vai passar no caderno...”, não, ele tem um tablet, ele pode passar no tablet.*” (P6). Para tal, “*um formador tem que saber trabalhar com plataformas, com recursos didáticos e multimédia [...] tem que dinamizar, tem que ir aos fóruns, tem que partilhar materiais*” (P5).

#### 4.1.2. Atualização/Reciclagem

A alteração imposta com a Portaria n.º 994/2010, que veio determinar a vitaliciedade dos Certificados de Aptidão Pedagógica (CAP) de formador, na sua designação atual de Certificados de Competências Pedagógicas (CCP), veio colocar, segundo os participantes “*o ónus da responsabilidade do formador se atualizar apenas nele*” (P1), reconhecendo que esta alteração acarreta um “*risco latente*” (P3), pois:

##### Quadro 12

##### Necessidade de atualização/reciclagem

P1	“(…) se o formador quiser passar dez anos sem fazer nenhuma formação de reciclagem pode fazê-lo, não há nada que o obrigue a fazê-lo.”
P2	“(…) temos muita gente que é formador há muitos anos, mas que tem exatamente os mesmos recursos, exatamente os mesmos conteúdos, e que parou completamente no tempo.”
P3	“(…) as renovações pedagógicas deveriam acontecer algures no tempo por iniciativa das partes.”
P4	“(…) não é só porque eu já sou formadora que eu já sei tudo... não, acho mesmo que os formadores não devem deixar de ser formandos, e que os formandos possam exercer o papel de formadores, e este ciclo nunca pode ser interrompido.”
P5	“(…) as coisas mudam, os métodos e técnicas vão evoluindo.”
P6	“(…) toda a gente deveria fazer formação contínua. Mas também não só naqueles referenciais de formação contínua, há outras coisas que nós podemos fazer, técnicas na nossa área, ou outras, na área comportamental... que nós podemos fazer.”

P7	“(…) o não ser obrigatório pode levar aqui a um descuido por parte de muitos dos profissionais que são formados enquanto formadores, e depois acabamos por ter pessoas que vivem acomodadas e que pode ser contraproducente para a profissão.”
P8	“(…) deveria haver algum mecanismo, alguma vertente que permitisse que o individuo fosse “obrigado a” atualizar-se quando assim é necessário.”

Verifica-se, portanto, a unanimidade entre os participantes acerca da exigência, para a função, de uma constante atualização e reciclagem de conhecimentos e competências, não existindo, porém, acordo ou sequer idealização acerca forma e do carácter (obrigatório ou não) de como esta atualização deveria ocorrer.

Numa altura em que a volatilidade do mundo conforme o conhecemos é maior do que nunca, e em onde se impõem desafios derivados de múltiplos progressos, nomeadamente em termos do desenvolvimento tecnológico, deverão exigir-se “recursos físicos, tecnológicos e pedagógicos adequados à dimensão dos desafios”, assim como um novo perfil aos formadores, por forma a que se tornem facilitadores no processo de “compreender, apreender e participar” neste(s) mesmo(s) desenvolvimento(s) (Imaginário & Castro, 2011: 170).

#### 4.2. Desafios que se impõem aos Aprendentes

Os participantes reconhecem a existência de desafios que se colocam (também) aos aprendentes, nomeadamente no que se refere à motivação destes para realizar o curso e à adaptação às novas tecnologias. Poderemos concluir que os participantes consideram que o uso e adaptação às novas tecnologias constituem um desafio não só para eles próprios, como também para os aprendentes a quem ministram a referida formação.

Quadro 13

Desafios impostos aos aprendentes

Desafios	Aprendentes		
		Verbalizações	Fontes
	Motivação para realizar a FPIF	8	5
	Adaptação às novas tecnologias	6	5

No que se refere à motivação, os participantes referem que os aprendentes com quem lidam são “*um público que muitas vezes vem por obrigação, por cumprimento de requisitos da empresa [...], que vem desinteressado*”, sendo que “*muitos vêm porque é mais um cumprir de um elemento para constar no Currículo, então vêm fazer um check na lista*” (P2). Desta

forma, a formação de formadores *“está a tornar-se um bocadinho banal”* (P5) e os aprendentes *“não valorizam a questão da formação, o que é ser um formador”* (P6).

Por outro lado, e de forma semelhante ao que percebem acontecer com os formadores, os participantes reconhecem a necessidade de os aprendentes se adaptarem às novas tecnologias, isto porque *“ao contrário do que se possa pensar, o domínio das plataformas, o domínio das aplicações [...], na maior parte das vezes são praticamente desconhecidas quando as pessoas chegam [...], então há muito uma ótica de informatização, na ótica do utilizador”* (P2). É recorrente ter aprendentes com *“dificuldades em trabalhar com computadores”*, nomeadamente os aprendentes mais velhos que *“têm algumas dificuldades em fazer aquele upgrade completamente para o digital”* (P3), evidenciando-se aqui ritmos de aprendizagem diferentes, *“em que alguns adultos têm mais dificuldade em desenvolver um PowerPoint, [...], contrariamente aos jovens que se calhar até o tempo é demais”* (P3).

### 4.3. Desafios que se impõe ao Sistema

Importará aqui evidenciar que, de entre as verbalizações atribuídas à categoria “Desafios”, 49,5% foram atribuídas aos desafios impostos ao Sistema, tornando evidente o (re)conhecimento, por parte dos participantes, da necessidade/urgência de existir uma reflexão alargada acerca do sistema que regula a formação de formadores, dando resposta às necessidades e aos repto que se colocam hoje. Acredita-se que o Sistema necessitará de *“uma reviravolta”*, sendo urgente desenvolver *“um plano para essa mudança”* (P2).

Quadro 14

Desafios impostos ao sistema

Desafios	Sistema	Verbalizações		Fontes	
		Controlo-Auditorias	7		4
		Modalidade b-learning	5		3
		Referencial da FPIF	24		5
		Mercado e “guerra” de preços	13		4
		Valor-hora ao formador	4	17	2

#### 4.3.1. Controlo-Auditorias

A criação de um curso de FPIF está dependente da certificação da entidade formadora na área 146 – Formação de Professores e formadores de áreas tecnológicas (segundo a

Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação, presente na Portaria n.º 256/2005, de 16 de março), pela Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), ao abrigo da Portaria n.º 851/2010, de 6 de setembro, alterada e republicada pela Portaria n.º 208/2013 de 26 de junho, que vem estabelecer as condições de tal certificação, à exceção de entidades isentas de certificação, isto é, às previstas na respetiva “lei orgânica, diploma de criação, homologação, autorização de funcionamento ou outro regime especial aplicável” (artigo 4.º Portaria n.º 851/2010). Para além da referida certificação, as entidades formadoras necessitam ainda de se candidatar, no caso específico da FPIF, a autorização de funcionamento do IEFP, I.P., cumprindo, para tal, as condições impostas.

É ainda de referir que a Portaria n.º 208/2013 de 26 de junho, relativa à atribuição da certificação pela DGERT, prevê a existência de auditorias, entendidas como um “processo de verificação da conformidade da atuação das entidades requerentes da certificação e das certificadas, face aos requisitos e deveres estabelecidos na presente portaria” (artigo 3.º), no entanto, a perceção dos participantes é que estas “*não são feitas muito regularmente*” (P5).

Desta forma, um dos desafios que os participantes (re)conhecem é a necessidade de “*mais fiscalização*” (P7):

*“O IEFP vir e ver como é que a malta se comporta, escolher um dossier ao acaso e telefonar a quatro formandos: “Como é que vê o formador em sala? Cumpre os requisitos? Falou disto, como consta no sumário? Qual é a perceção que teve? Qual é a forma de relacionamento dele? Utiliza uma linguagem correta?” (P2)*

Para além de reconhecerem o carácter não recorrente das auditorias realizadas, tanto pela DGERT como pelo IEFP, I.P., foi ainda referido que as entidades formadoras e os formadores são previamente informados da realização das mesmas:

*“(...) eu sou formadora de formadores há quatro anos, tive uma turma que foi vigiada, que foi auditada pelo IEFP, e somos avisados antes que vamos ter auditoria (risos)” (P4)*

Apesar do aviso prévio às entidades formadoras, relativo à realização de uma auditoria, estar previsto no artigo 11.º da Portaria n.º 851/2010, de 6 de setembro, a P2 consideraria relevante que estes “*(...) aparecessem assim de surpresa*”.

Por outro lado, os participantes reconhecem que “*não há recursos, e que para eles [IEFP, I.P.] também é difícil*” (P5), sendo que “*o horário, das 19h às 23h, também faz com que haja menos visitas, não é? Porque é um horário mais chato...*” (P2). Não obstante, consideram

que, de facto, “*deveria haver essa cobertura por parte do IEF*” (P2), para que as entidades comessem “*a entrar mais nos eixos para perceberem que isto não é a brincar, que é mesmo a sério... e que estamos aqui para formar profissionais de qualidade*” (P5).

#### **4.3.2. Modalidade b-learning**

Outro dos desafios mencionados e (re)conhecidos pelos participantes prende-se com a possibilidade dada às entidades formadoras de realizarem a FPIF com apenas “um dia ou dois presenciais” (P2), ou seja, “*a maior parte dos cursos que se vê hoje em dia, as simulações inicial e final são as únicas em presencial, o resto do curso é praticamente todo feito numa plataforma...*” (P8), fazendo com que os participantes se questionem sobre (in)possibilidade de criação de uma relação pedagógica:

*“Como é que as pessoas podem falar de relação pedagógica à distância, como é que podem... se só vêm fazer as autoscópias... as pessoas nem se conhecem, quer dizer, é muito estranho, não é? Retira-se a essência daquilo que é a formação, de certa forma estamos a validar as aptidões de uma pessoa para dar formação ao outro, estamos a validar competências não só pedagógicas, não só profissionais, mas também relacionais e sociais, e como é que nós podemos treinar isso à distância?”* (P2)

Para os participantes 2 e 4, respetivamente, “*ainda não estamos preparados nem temos ferramentas [para treinar competências à distância]*” tornando-se necessário “*haver cada vez mais um equilíbrio entre o que é presencial e o que é feito em casa*”.

Esta utilização (vista como exagerada) da formação b-learning na FPIF poderá estar relacionada com um outro desafio, reconhecido pelos participantes, que é o mercado e a “guerra de preços” existente entre as entidades formadoras:

*“Vê-se muitos cursos a 90€ porque lá está só têm a simulação inicial e a final [em regime presencial], que é ridículo...”* (P5)

#### **4.3.3. Mercado e “guerra” de preços**

Os participantes reconhecem existir uma lógica mercantil e uma “guerra” de preços associada à FPIF, que se foi avolumando “*há medida que as entidades de formação foram aumentando a oferta e o volume da formação de formadores*” (P2). De facto, como é evidenciado por Soares (s.d., in Almeida, 2002) a formação de formadores tem vindo a crescer a um ritmo intenso e descontrolado, orientado fundamentalmente “pela oferta de

formação estabelecida em função das iniciativas e disponibilidades das próprias entidades formadoras, mais do que pelas necessidades atuais e futuras do mercado de trabalho.” (p.10).

*“(...) a massificação da formação financiada fez com que as empresas que não dependem da formação financiada tenham de começar a vender formação, e a formação de formadores é um curso que se vende muito bem, vende-se tão bem que até se vende a 150€ [...]. A formação de formadores deveria ser uma coisa mais séria do que o que é agora, porque quando eu fiz o CCP custou-me quase o dinheiro de uma carta de condução, por volta de 500€... e agora não, agora dá-se...” (P6)*

Segundo os participantes P2 e P5 esta lógica mercantil está também associada aos critérios de seleção dos próprios aprendentes, aquando da escolha da entidade formadora na qual realizar a FPIF, e que se prende, maioritariamente (segundo estes, e respetivamente), com “tempo e dinheiro” e com “o que é mais fácil e mais rápido”, sendo que esta “guerra” de mercado influencia “o valor que se paga à hora ao formador” (P6).

*“Acho que a formação de formadores está a perder por aí, também porque não há um preço mínimo estabelecido... talvez se o CNQF estabelecesse um preço mínimo para o próprio curso...” (P5)*

#### 4.3.3.1. Valor-hora ao formador

Segundo a P5, “em tempos ganhava-se cerca de 30€ por hora... eu nunca fui dessa época (risos). Agora os valores rondam os 15€, por norma é os 15€ valor/hora”, considerando, no entanto, que se deveria pagar mais, “no mínimo 20€/valor hora, porque todo o trabalho que é feito em casa também, para poder dar uma boa formação, deveria ser recompensado”.

É, porém, (re)conhecida a existência de formadores de formadores que recebem valores inferiores:

##### Quadro 15

##### Valor-hora ao formador

P2	“(...) considero que há um limite aceitável... para sentirmos também o formador envolvido.”
P5	“(...) sei que há formadores a serem muito mal remunerados, a receberem 9€ à hora, que isso é ridículo, principalmente formação de formadores...”
P6	“(...) tenho alguma reserva no valor que me pagam, não é? Há coisas que eu não posso aceitar, e estar a sair de minha casa para ir dar formação e estar a valores de 8€ por hora... não aceito. Não posso e ninguém deveria aceitar.”



#### 4.3.4. Referencial da FPIF

Um terceiro desafio que se afigura ao sistema, segundo os participantes, prende-se com a atualização do Referencial da FPIF, uma vez que este “já é velho” e contém “referências ancestrais” e “daqui a nada faz 10 anos, e continuamos com a mesma coisa” (P2). De facto, a versão mais atualizada do Referencial da FPIF data de 2013, pelo que “já tem algum tempo e necessitava de algumas atualizações” (P3).

Segundo a P6 e no que se refere à atualização do Referencial, considera que “o sistema tem que ser mais flexível e deixar que os formadores também participem na criação dos referenciais”. E, de facto, os participantes apresentam algumas ideias relativamente a mudanças que poderiam ser espalhadas num Referencial atualizado:

##### Quadro 16

##### Referencial da PFIF

P2	“O interessante seria termos um dia em que, eu próprio enquanto formador criaria situações desconfortáveis, barulho, falha a luz, a câmara deixa de funcionar, o computador deixa de funcionar... como é que o formador se desenrasca? O que é que ele faz? Qual é o plano B e o plano C? Nós não temos tempo para isto, mas era isso que deveria acontecer, porque é isso que é preciso... [...]. Não há luz, como é que fazemos? Vamos para casa? Não pode...”
P6	“(…) acho que deveria existir um estágio, que deveriam ser os formandos no final a ser acompanhados por uma equipa para os apoiar, a própria entidade poderia promover ações de formação para eles darem formação com um tutor, com alguém que os acompanhasse, acho que seria muito importante. Porque não se aprende a dar formação em duas simulações, ou mais, é preciso operacionalizar, é preciso dar técnicas, dar outras ferramentas, e acho que deveria haver um estágio, um acompanhamento diferente...”
P7	“(…) exemplos e exercícios que são facultados por parte do referencial não se aplicam a determinados contextos nos quais eu trabalho neste momento...” “(…) as pessoas que criaram o sistema, na minha perspetiva, fizeram-no de uma forma muito teórica e acabam por não ter provavelmente, ou pelo menos não consideraram até determinado ponto toda a panóplia que existe na formação.”

É ainda relevante salientar, no que respeita ao Referencial da FPIF, a existência de duas perspetivas distintas: por um lado, o P3 considera que “a formação de formadores é mais restritiva, tem um referencial e nós temos de respeitar integralmente aquilo”, sendo que, por outro lado, as participantes 5, 6 e 7 referem utilizar o referencial como uma “orientação” em que “não sigo ao pormenor todas as linhas” (P5), em que “posso perfeitamente alterá-lo” (P6) e em que “faço a minha própria interpretação” e “desenvolvo com exemplos que fazem sentido para aquele contexto” (P7).

## **V. CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS**

### **1. Considerações sobre os resultados obtidos**

A presente investigação tinha como pretensão compreender as particularidades da atividade de formador de formadores, acedendo, para tal, às perceções destes profissionais no que respeita à sua identidade, à(s) forma(s) de acesso à função, ao reconhecimento atribuído à andragogia e a eventuais desafios que reconheçam impor-se a si, aos aprendentes e ao sistema que regula esta modalidade de formação. Neste sentido, apresentar-se-ão as conclusões que derivam da persecução de tal objetivo, assim como reflexões que pretendem ser o mote para uma análise e reflexão alargada sobre a(s) profissionalidade(s) daqueles que estão investidos na formação dos seus pares, e das (novas) formas e sentidos que a formação de formadores poderá tomar.

No que concerne à caracterização sociodemográfica foi possível identificar dois grupos distintos: por um lado, um grupo que mantinha uma relação contratual sem termo com uma única entidade formativa, realizando a sua atividade a tempo inteiro na área da formação profissional e acumulando com outras funções na organização em questão (geralmente no âmbito da gestão ou coordenação pedagógica); e outro que, por outro lado, labora a tempo parcial em regime de prestação de serviços com várias entidades em simultâneo, acumulando geralmente à atividade de formação de formadores outras atividades em âmbitos distintos. Não foi, no entanto, possível identificar a existência de divergências entre estes grupos no que se refere ao acesso à função, assim como às perceções relativas à educação de adultos e aos desafios que reconhecem afigurar-se.

Em relação ao acesso à função de formador de formadores há a salientar a predominância de processos revestidos de informalidade, esta derivada (possivelmente) de critérios pouco claros e de carácter somente preferencial, que detêm escasso impacto na gestão local das entidades formadoras. Torna-se, portanto, imperativo o questionamento sobre a possível (des)vantagem criada pela utilização do recrutamento informal e da (in)correta e (in)eficaz utilização das redes de contacto da organização na seleção de profissionais de qualidade formalmente reconhecida.

Ainda no que se refere ao acesso, valerá a pena refletir sobre as mais valias formais que tem hoje a exigência de formadores que possuam o Certificado de Competências Pedagógicas (CCP), uma vez tratando-se de um critério validado por cerca de 350.000 pessoas no cômputo nacional. Que controlo valerá (ou não) a pena fazer, para não desvirtuar

a atividade de formação e não a tornar somente num recurso para (ainda) jovens inexperientes? Simultaneamente, que mecanismos mobilizar para atrair profissionais qualificados com reconhecida experiência em distintas áreas do saber?

Já no campo da andragogia, é possível concluir-se a existência de um reconhecimento generalizado do seu modelo conceptual, fruto da introdução deste conceito, em contraponto com a pedagogia, didática e psicologia da aprendizagem, no Referencial da FPIF (IEFP, I.P., 2013), pelo que os participantes já teriam tido contacto (enquanto estudantes, formandos ou formadores) com o termo em questão. É evidente para os formadores entrevistados a diferenciação entre a díade pedagogia/andragogia apesar de utilizarem, por vezes, ambos os conceitos de forma indistinta.

Dado o significado atribuído à andragogia pelo Referencial da FPIF (IEFP, I.P., 2013) e pelos agentes investidos na formação de formadores, e partindo do princípio de que não se trata apenas de uma “mera questão de linguagem”, a revogação da nomenclatura contraditória da certificação atribuída a estes agentes poderia constituir-se como um reforço da clarificação dos pressupostos subjacentes à formação de adultos e, por consequência, à formação de formadores adultos (que irão, de igual forma, estar investidos na formação de outros adultos).

Ainda assim, e apesar dos dados não capacitarem a realização de inferências nesta matéria, será talvez pertinente pensar se o reconhecimento e atribuição de significado à andragogia é condição suficiente para que o dispositivo de formação de formadores consiga responder à diversidade de origens profissionais dos formadores, da sua formação académica de base e dos seus itinerários profissionais, ou se, por outro lado, tendem a operacionalizar uma “falsa homogeneização dos públicos” (Almeida, 2002: 70).

Já no que concerne aos desafios que configuram para si próprios, os formadores de formadores reconhecem o risco latente de colocar o ónus da responsabilidade da sua atualização/reciclagem unicamente neles próprios, reconhecendo ainda, neste âmbito, o perigo desencadeado com a vitaliciedade incondicional do CCP. Será relevante que se reflita acerca da necessidade de introduzir um ou vários mecanismos de controlo da atualização destes profissionais, na forma anterior ou em novas formas que se afigurem adequadas, para garantir a existência de um processo de reciclagem de competências e conhecimentos, e que terá, no âmbito da formação de formadores, um efeito multiplicador (IEFP, I.P., 2016).

Outro desafio prende-se com a adaptação, por parte de formadores e aprendentes, às novas tecnologias, um processo que para os participantes estará longe de estar concluído. Não será, no entanto, descabido relacionar este desafio com o anterior, no âmbito da atualização necessária dos agentes de formação, uma vez que a utilização de novas plataformas e ferramentas *b-learning* poderão (e deverão) constituir o objeto de formações contínuas a estes destinadas.

Por fim, é possível verificar a predominância de desafios impostos ao sistema, em comparação com os desafios reconhecidos aos formadores e aprendentes, o que poderá significar uma perceção quantitativa e qualitativamente superior destes, em detrimento dos restantes, justificando assim que se atribua uma atenção distinta, a partir daqui, ao sistema.

Saliente-se a descrença num sistema autorregulado, através da convicta afirmação da necessidade de maior controlo, sugerindo-se que se desdobrem as auditorias às entidades formadoras (e, consequentemente, também a si próprios). Fica desta forma evidente a importância atribuída pelos formadores de formadores à gestão e controlo da qualidade da formação, face à multiplicação de oferta que se tem verificado.

Será também, na perspetiva dos participantes, um desafio exigente lidar com a guerra de preços entre as entidades formadoras certificadas e com a consequente imposição do “*low cost*” na FPIF, dado o impacto direto que a diminuição do valor do curso teve (e continua a ter) no valor-hora atribuído ao formador de formadores. Não menos relevante será analisar o impacto desta diminuição na motivação dos agentes investidos na formação dos seus pares, face à sua agência na (ainda) urgente melhoria do perfil de qualificações da população portuguesa. De facto, ainda em 2016, Portugal registou o 2.º lugar nos países da União Europeia com a maior percentagem de adultos com baixa escolaridade (Cedefop, 2018).

No que concerne ao Referencial há a evidenciar o reconhecimento generalizado da necessidade de o atualizar, devendo esta atualização partir (também) da auscultação dos agentes envolvidos nesta modalidade de formação, fervilhando neles, de forma evidente, as ideias e perspetivas sobre as possíveis mudanças. Levanta-se, porém, a questão sobre quem poderá/deverá intervir na atualização do Referencial, para além de representantes de formadores: se entidades públicas, e quais, e/ou se centros de formação/universidades.

De forma genérica, conclui-se e afirma-se a urgente reflexão sobre o sistema atual de formação de formadores. Não estaremos nós a acreditar – se nada fizermos – que a eficácia desta modalidade de formação será o resultado do trabalho de uma (nova) espécie de magos?

## **2. Limitações Metodológicas**

Apesar de se ter procurado assegurar processos metodológicos que garantissem a validade e fidelidade da investigação, o presente estudo apresenta algumas incorreções que devem ser tomadas em linha de conta aquando da análise dos seus resultados e conclusões, e que importará desde já identificá-las.

Saliente-se, neste caminho, a possibilidade da acumulação de funções ao nível da gestão da formação e da coordenação pedagógica de cursos de formação (e em especial da FPIF) na organização em que trabalham, assim como a implicação dos participantes nos órgãos de gestão das entidades formadoras, poder interferir com as suas perceções – não correspondendo de facto às suas conceções enquanto formadores de formadores, mas sim enquanto profissionais com funções que se intercetam a esta atividade. Neste sentido, pode a seleção dos participantes ter carecido da introdução de mais critérios precisos.

Por outro lado, a realização de duas das entrevistas via *Skype*, fruto de imperativos geográficos, poderá ter gerado maior impessoalidade no processo de recolha de dados, e que se revelou em respostas mais curtas e menos desenvolvidas (eventualmente derivadas deste formato).

Já ao nível da análise de dados, e face às questões levantadas pela investigação, importa ainda dar conta da dificuldade sentida, por parte da investigadora, na definição do sistema de categorias, uma vez que o carácter exploratório das questões (face à inexistência de um sólido suporte teórico) fez com que dominasse a lógica indutiva na criação das categorias de 2.º, 3.º e 4.º nível. Neste sentido, poderá a investigadora ter incorrido em falhas interpretativas do material recolhido, que só poderão ser infirmadas através da realização de futuras investigações neste âmbito.

## **3. Futuras Investigações**

Para investigações futuras que se afigurem neste âmbito, poderá fazer sentido a utilização de uma metodologia mista, permitindo assim a averiguação mais aprofundada das características sociodemográficas dos formadores de formadores, cruzando-as com as suas perceções relativamente a esta modalidade de formação e à educação de adultos. Desta forma, poderia revelar-se possível a criação de *insights* relativos à eventual relação entre determinadas características (e.g. área de estudos do ensino superior; vínculo laboral; relação

com uma organização *versus* com várias; acumulação com funções em outras áreas *versus* ligação permanente à área da formação, entre outras) e padrões de resposta/percepção.

Poderia ainda revelar-se pertinente a realização de um estudo, neste âmbito, utilizando a metodologia de histórias de vida, analisando as trajetórias profissionais dos formadores desta modalidade, uma vez que dados recolhidos (que não foram analisados, por não darem resposta às questões pretendidas no presente estudo) apontam para a possibilidade dos formadores de formadores passarem, de forma prévia e simultânea à formação de formadores, por situações de “inemprego” (Araújo, Jordão & Castro, 2015), isto é, pela “vivência involuntária de relações laborais atípicas, precárias ou flexíveis, alternada com momentos de desemprego” (p.131). Poderá, portanto, fazer sentido explorar as suas trajetórias de (in)emprego, e eventuais impactos na atividade de formação de formadores.

No entanto este processo reflexivo, suportado concetual e investigativamente, escorado em algumas limitações e apontando já para (novos) campos de investigação, permitiu perceber a relevância da dignificação, pelo ecossistema português de educação e formação de adultos, destes profissionais (marcados por uma certa invisibilidade...) e que justificam a racionalidade imprecisa do título desta dissertação: Formadores de Formadores: Recursos, Guias ou Magos?

## VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alho, A. (2008). A disputa pela Formação Profissional Acelerada. In *Os anos de Salazar- A guerra estende-se à Guiné e a Moçambique*. Lisboa: Planeta DeAgostini.
- Almeida (Coord.) (2002). *O sistema de formação de formadores*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional. ISBN 972-732-768-2.
- Amorim, J. (2006). *Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho: O Impacto da Educação e da Formação de Adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania – A metamorfose das borboletas*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho.
- Araújo, P., Jordão, F., & Castro, J. (2015). Impactos do Inemprego em Graduados do Ensino Superior: Resultados Preliminares. In Ferreira, C., Castro, J. & Coimbra, J. (Eds.), *Lugares do Trabalho, Espaços de Aprendizagem: A relevância da Formação para o Trabalho* (pp. 131-142). Porto: IIEFP: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brewerton, P., & Millward, L. (2001). *Organizational research methods: A guide for students and researchers*. London: SAGE.
- Cardim, J. (1999). O Sistema de Formação Profissional em Portugal. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. ISBN 92-828 7681-0. Acedido em: <http://www.cedefop.europa.eu>
- Cedefop. (2018). How many adults have a low level of education? Indicator 3050: adults with lower level education attainment. In: Cedefop. Statistics and indicators: Statistics and graphs. Acedido em: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/statistics-and-indicators/statistics-and-graphs/33howmanyadultshave>
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Couto, G. (1998). *Professor: o início da prática profissional*. Lisboa: FPCE.
- Decreto-Lei n.º 44785 de 7 de dezembro do Ministério das Corporações e da Previdência Social. Diário do Governo: I série, n.º 281 (1962). Consultado em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

- Decreto-Lei n.º 519-A2/79 de 29 de dezembro do Ministério do Trabalho. Diário da República: I série (8.º suplemento), n.º 299 (1979). Consultado em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Diário da República: I série, n.º 251 (2007). Consultado em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Ferrão, L., & Rodrigues, M. (2012). *Formação pedagógica de formadores* (10ª ed.). Lisboa: Lidel.
- Given, L. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research of methods* (Vol. 1 & 2). USA: Sage Publications, Inc.
- Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (2013). *Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores* (2.º ed.). Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.
- Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (2013a). *Frequently asked questions*. Consultado a 20 de março de 2019 em <https://bdfaq.iefp.pt/index.php?action=artikel&cat=78&id=533&artlang=pt>
- Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (2016). *Referencial da Formação Pedagógica Contínua de Formadores: Formador de Formadores*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2010). *Classificação Portuguesa de Profissões*. Lisboa: INE, I. P.
- Imaginário, L. (2004). Andragogia. *Formar*, 46, 3-9.
- Imaginário, L., & Castro, J. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos*. Porto: Legis Editora.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning* (3ªed.). Londres: RoutledgeFalmer.
- Jesus, C. (2007). *Pela mão de Ariadne, desenrolando um fio*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lopes, N. (2002). Formação Inicial e Contínua dos Formadores enquanto estratégia essencial para a qualidade da formação. *FORMAR*, 43, 15-20.



- Lopes, R. (2006). *Concepções científicas e pessoais sobre Educação/Formação Profissional: contributos para elaboração de um modelo teórico*. (Tese de Doutoramento em Educação). Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal.
- Matos, M. (1999). *Teorias e práticas da formação. Contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos.
- Organização Internacional do Trabalho (2019). *Trabalhar para um Futuro Melhor- Comissão Mundial sobre o Futuro do Trabalho*. Lisboa: Organização Internacional do Trabalho.
- Pinto, J., Lopes, J., Santos, L., & Brilha, J. (2007). *Diferenciação Pedagógica na Formação*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Portaria n.º 21061 de 23 de janeiro do Ministério das Corporações e Previdência Social. Diário do Governo: I série, n.º 19 (1965). Consultado em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Portaria n.º 1119/97 de 5 de novembro do Ministério para a Qualificação e o Emprego. Diário da República: I série, n.º 256 (1997). Consultado em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Portaria n.º 256/2005 de 16 de março do Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho. Diário da República: I série, n.º 53 (2005). Consultado em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Portaria n.º 782/2009 de 23 de julho dos Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Diário da República: I série, n.º 141 (2009). Consultado em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Portaria n.º 851/2010 de 6 de setembro dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Diário da República: I série, n.º 173 (2010). Consultado em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Portaria n.º 994/2010 de 29 de setembro do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Diário da República: I série, n.º 190 (2010). Consultado em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Portaria n.º 214/2011 de 30 de maio do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Diário da República: I série, n.º 104 (2011). Consultado em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

- Portaria n.º 208/2013 de 26 de junho dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência. Diário da República: I série, n.º 121 (2013). Consultado em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Quatenaire Portugal (2010). *Estudo Formador – Como e Porquê muda uma Profissão*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Kallio, H., Pietila, A., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. 72(12), 2954–2965. doi:10.1111/jan.13031.
- Kirpal, S., & Tutschner, R. (2008). *Eurotrainer: making lifelong learning possible: a study of the situation and qualification of trainers in Europe: final report*. Bruxelas: Direção Geral para a Educação e Cultura da Comissão Europeia. Consultado em: <http://hdl.voced.edu.au/10707/158635>.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Santos, M., & Ferreira, A. (2012). Conditions, demands and constraints on trainers' activity: a case study in the Portuguese context. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 41, 5210-5217.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. (3ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil, Ltda.
- Sloman, M. (2005). Learning in knowledge-intensive organisations – moving from training to learning. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 19(6), 9-10, <https://doi.org/10.1108/14777280510624259>
- Sousa, M., Duarte, T., Sanches, P., & Gomes, P. (2006). *Gestão de Recursos Humanos- Métodos e Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Távora, A., Vaz, H., & Coimbra, J. (2012). A(s) crise(s) da Educação e Formação de Adultos em Portugal. *Saber & Educar*, 17, 29-40.
- Turner, W. (2010). Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754-760.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. London: SAGE Publications, Inc.

## **APÊNDICES**

## **Apêndice 1. Notas biográficas dos participantes**

### **P1**

Tem 42 anos e é do sexo masculino. Licenciado em Relações Públicas, iniciou o seu percurso profissional por ministrar formação na área da informática. Passou, entretanto, por várias experiências, nomeadamente no setor do turismo e do imobiliário, tendo voltado posteriormente à formação através da gestão da formação financiada numa entidade formadora. Começou, neste contexto, a ministrar os módulos 6 e 7 da Formação Pedagógica Inicial de Formadores e, após se ter especializado em plataformas *e-learning*, recebeu um convite de outra organização, na zona do Porto, com o desafio de desenvolver a formação à distância. Encontra-se há cerca de cinco anos com um contrato sem termo, na referida organização, em regime de exclusividade, sendo que continuou a ministrar os módulos acima referidos, totalizando nove anos de experiência enquanto formador de formadores.

### **P2**

Tem 33 anos e é do sexo masculino. Licenciado em Comunicação Social, iniciou o seu percurso por integrar uma organização, na região de Viseu, ligada, entre outras, à área da formação, onde permanece desde então com um contrato sem termo. Completou o Mestrado em Marketing Estratégico já após a sua contratação na referida organização. É formador na FPIF, pela mesma organização, há seis anos e tem todos os módulos validados. Acumula estas funções com a de formador em outras modalidades de formação na mesma empresa, entre outros papéis no seio desta.

### **P3**

Tem 48 anos e é do sexo masculino. Licenciado em Comunicação Empresarial e Relações Públicas, realizou o Mestrado em Sistemas de Gestão *e-learning*, tendo ainda completado o Doutoramento em Ciências da Comunicação, em Comunicação em novos ambientes tecnológicos. Iniciou o seu percurso na área da Comunicação, tendo posteriormente acumulado com as funções de Diretor de Marketing e de Professor Universitário. É formador externo para uma entidade formadora da região de Viseu, em regime de prestação de serviços, nas áreas da Comunicação, Marketing e na FPIF (que ministra há quatro anos), sendo que neste momento a sua relação com a formação é mais esporádica e pontual do que há alguns anos atrás.

**P4**

Tem 33 anos, é do sexo feminino e tem o Mestrado em Psicologia Forense e Criminal. Começou o seu percurso por ministrar formação a jovens sobre técnicas de aprendizagem, tendo posteriormente realizado estágio para a Ordem dos Psicólogos num Agrupamento de Escolas da Região de Viseu, onde permanece a trabalhar a tempo parcial até então, acumulando com a função de Psicóloga noutra Organização, da região de Coimbra, também a tempo parcial. Colabora também, há cerca de quatro anos, com várias organizações nas regiões de Viseu e Coimbra, em regime de prestação de serviços, no âmbito da Formação Pedagógica Inicial de Formadores, ministrando todos os módulos à exceção do módulo 6 e 7.

**P5**

Tem 34 anos e é do sexo feminino, sendo que tem o Mestrado em Ciências da Educação, na área da Educação Social. Após concluir o Mestrado, esteve durante dois anos como operadora de supermercado, sendo que após esse período realizou um estágio profissional em apoio psicopedagógico de crianças e jovens. Foi também nesta experiência de estágio que lhe propuseram ministrar a Formação Pedagógica Inicial de Formadores, uma vez que a Licenciatura em Ciências da Educação lhe confere equivalência ao CAP, atual CCP, tendo iniciado o seu percurso na Formação Profissional por este curso. Durante algum tempo acumulou o apoio psicopedagógico com a formação em horário pós-laboral, realizando a mesma em regime de prestação de serviços para várias entidades, tendo posteriormente ministrado formação também na área comportamental. Neste momento, é formadora e coordenadora pedagógica da Formação Pedagógica Inicial de Formadores, trabalhando para uma única entidade e através de um contrato sem termo.

**P6**

Tem 43 anos, é do sexo feminino e é licenciada em Informática. Antes de começar a trabalhar, e logo após tirar o curso inscreveu-se no Programa InforJovem, onde foi monitora de informática na região de Santarém, e através do qual teve acesso ao CAP, atual CCP. Trabalhou, durante sete anos na área da Informática, sendo que em 2007 enveredou por uma oportunidade para ser formadora no IEFP, colaborando também com outras organizações. Deste então que dá formação a empregados e a desempregados, trabalhando ainda no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Há

quatro anos que ministra, também, a Formação Pedagógica Inicial de Formadores, ministrando o módulo 1, 6 e 7. Trabalha em regime de prestação de serviços para várias entidades, sendo uma delas o IEFP, sendo também, neste momento, membro da Associação Portuguesa de Formadores (APF).

#### **P7**

Tem 35 anos e é do sexo feminino. Tendo completado o Mestrado em Psicologia das Organizações e do Trabalho, ingressou num estágio profissional numa entidade formadora da região de Viseu, onde ficou a trabalhar com contrato sem termo até então. Inicialmente como técnica de formação e agora como Coordenadora Pedagógica de vários cursos, é também formadora, há cerca de 3 anos, de todos os módulos, à exceção do 6 e 7, na Formação Pedagógica Inicial de Formadores, ministrado a mesma maioritariamente no contexto empresarial.

#### **P8**

Tem 35 anos e é do sexo masculino. Após completar a Licenciatura Pré-Bolonha em Psicologia e o Mestrado em Medicina Legal e Ciências Forenses, decidiu tirar o CAP, atual CCP, procurando uma oportunidade na área da formação para conciliar com as consultas de psicologia que ia dando, a tempo parcial, em algumas organizações. Através da indicação de um amigo começou a ministrar dois módulos do Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, tendo depois iniciado outras turmas e outros módulos, em várias organizações. Desde então tem vindo a conjugar a Psicologia Clínica, com a Formação Pedagógica Inicial de Formadores, e, mais recentemente, com outras Formações na área das Ciências Forenses.

## **Apêndice 2. Protocolo de Estudo de caso**

### **I. Síntese do Projeto de Estudo de Caso**

O presente projeto de investigação tem como ponto de partida a constatação da natureza fragmentada e limitada do conhecimento existente acerca do subgrupo dos formadores de formadores, incluídos no grupo profissional dos formadores, considerado de difícil definição, muitas vezes invisível, segmentado e diversificado, e comumente associado à instabilidade, polivalência e adaptabilidade (Santos & Ferreira, 2012).

#### Objetivo geral

- Explorar as percepções dos formadores de formadores relativamente à sua identidade profissional, à(s) forma(s) de acesso à função e a eventuais desafios profissionais que reconheçam impor-se, permitindo assim compreender as particularidades dessa atividade.

#### Objetivos específicos

- Identificar as formas de acesso à função de formador de formador, explorando as percepções destes profissionais relativamente às mesmas;
- Aceder às conceções destes profissionais no que se refere à formação de adultos, e em específico, aos cursos que ministram ou ministraram, nomeadamente, aos desafios que se impõe aos profissionais, aos aprendentes, e, em última instância, ao sistema que os regula.

#### Questões de investigação

- Como se caracterizam e se identificam, sociodemográfica e profissionalmente, os formadores de formadores?
- De que modo é que foi o acesso destes profissionais à formação de formadores, e quais as suas considerações relativamente ao acesso a esta função?
- Quais as suas conceções no que se refere à formação de adultos, nomeadamente, que (re)conhecimento têm e atribuem à andragogia?
- Que desafios reconhecem impor-se a si próprios, enquanto formadores de formadores, aos aprendentes com quem lidam, e ao sistema que regula esta modalidade de formação?

### Breve contextualização teórica

No que se refere especificamente aos formadores de formadores, importa esclarecer que esta designação é referente aos profissionais que “intervêm na formação, inicial e na formação contínua dos seus pares, exercendo funções na conceção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação da formação destinada a formadores, bem como em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de formadores” (*Quaternaire Portugal*, 2010, p.24). Estes formadores realizam a sua atividade em contextos de intervenção variáveis, podendo realizar formação presencial e/ou à distância, interagindo com diversos interlocutores para além dos destinatários diretos do processo de aprendizagem (e.g. entidades promotoras de formação).

Segundo Almeida (2002), e remetendo para dados do ano 2000, os formadores de formadores apresentavam-se como um grupo profissional jovem, maioritariamente constituído por profissionais do sexo feminino, cujas habilitações literárias eram, predominantemente, de nível superior. Ainda segundo os mesmos autores, estes profissionais apresentavam um vínculo laboral geralmente provisório, acumulando outras atividades profissionais à formação de formadores. Por sua vez, segundo o estudo *Quaternaire Portugal* (2010), o vínculo de trabalho mais frequente destes profissionais é em regime de prestação de serviços a tempo parcial, muitas vezes com várias entidades em simultâneo, o que sugere um cenário profissional pouco estável e tendencialmente precário.

### Relevância do estudo

A formação de formadores como objeto de estudo torna-se pertinente quando reconhecemos o contributo decisivo protagonizado pelos atores centrais do processo formativo: os formadores (Lopes, 2002). Esta tipologia de formação constitui-se como um meio privilegiado de intervenção nos sistemas socioprofissionais, pelo seu efeito multiplicador (IEFP, I.P., 2016), tratando-se, desta forma, de um elemento estratégico no desenvolvimento dos sistemas de Formação Profissional (Almeida, 2002). No entanto, e apesar dos esforços realizados no contexto nacional no sentido de regulamentar a certificação e o registo dos formadores, a qualidade da formação e o estatuto dos formadores continuam a ser considerados pobres, quando comparado com a realidade europeia (Kirpal & Tutschner, 2008). Surge, neste sentido, a necessidade de alargar o conhecimento existente acerca destes profissionais, das suas identidades, formas de acesso e perceções, por forma a compreender as implicações das mesmas no processo formativo.



### Tipo de estudo/Casos/Unidades de análise

Tendo em conta o teor das questões definidas, e tratando-se de domínios pouco documentados, optar-se-á por uma investigação qualitativa e exploratória, utilizando o estudo de caso como método de investigação. Deste modo, o caso em estudo será o subgrupo profissional dos formadores de formadores, mais especificamente, os profissionais que lecionem ou tenham lecionado nos últimos seis meses o Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, sendo que os participantes constituem as unidades de análise. Este estudo de caso será exploratório quanto ao objetivo, simples no que se refere ao número de casos (tratando-se de um único caso: o subgrupo dos formadores de formadores) e embutido uma vez que consideram os participantes como diferentes unidades de análise (Yin, 2009).

## **II. Procedimento de Campo**

### Apresentação de credenciais e seleção dos Participantes

A seleção dos participantes será por conveniência e apresentará um carácter não-probabilístico. Entrar-se-á, desta forma, em contacto diretamente com formadores de formadores e/ou através de entidades formadoras que ministrem o curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores ou o curso de Formação Pedagógica Contínua de Formadores, apelando à divulgação do estudo e salientando a necessidade de participantes voluntários para integrar o mesmo.

### Técnicas de Recolha de Dados

Segundo Yin (2009), o uso simultâneo de vários métodos de recolha de dados, nomeadamente a utilização conjunta da análise de documentos e da entrevista semiestruturada, constituem um procedimento fundamental para a realização de um estudo de caso. Neste sentido, proceder-se-á à análise de documentos tais como o Referencial da Formação Pedagógica Inicial de Formadores (IEFP, I.P., 2013).

No que se refere ao método de entrevista semiestruturada, numa fase inicial, proceder-se-á à criação do guião da entrevista, que será validado por uma personalidade relevante na área. Após este processo será ainda realizada uma entrevista piloto com o guião validado, que permitirá que a investigadora se aproprie do mesmo.

### Técnicas de Análise de dados

A técnica de análise de dados eleita para este estudo será a análise de conteúdo temática. As entrevistas realizadas serão transcritas e proceder-se-á à sua análise utilizando o *software* NVivo 11. As informações categorizar-se-ão de acordo com critérios semânticos, usando um sistema de código (Bardin, 2011). De forma a garantir a confiabilidade da transcrição, será solicitado a um outro investigador para codificar 10% do corpo do texto, obtendo-se, por esta via, a concordância inter-codificador.

### Questões éticas

Por forma a garantir o cumprimento dos procedimentos éticos, durante a fase de recolha de dados será entregue um consentimento informado, que deverá ser lido na íntegra e assinado pelos participantes. Este documento será composto pelo objetivo e âmbito do estudo, assim como demais informações relativas ao mesmo, nomeadamente a necessidade de gravação áudio da entrevista a realizar, assim como considerações relativas à salvaguarda da privacidade e confidencialidade dos dados recolhidos. Os participantes serão, de igual forma, informados do carácter voluntário da participação e da possibilidade de desistir em qualquer fase do processo de recolha. Após participação e realização da investigação, devolver-se-á ainda a informação aos participantes.

### Guia para o Relatório de Estudo de Caso

A realização deste estudo empírico resultará na elaboração de uma dissertação de mestrado, que cumprirá com as normas da American Psychological Association (2010). Iniciar-se-á com o enquadramento teórico da problemática de investigação, seguindo-se o método, onde se fará menção aos objetivos e questões de investigação, assim como ao método de recolha e de análise de dados. De seguida, apresentar-se-ão os resultados e a discussão sustentada pelo enquadramento teórico e pelos dados, anteriormente recolhidos e analisados. Por fim, haverá espaço para as conclusões e reflexões finais, onde se fará referência às potencialidades, limitações e implicações práticas do estudo, assim como a propostas de futuras investigações.

### Tópicos para entrevista semiestruturada

- I. Dados sociodemográficos (nome; idade; habilitações literárias; área de estudos no ensino superior);

- II. Percurso Profissional;
- III. Profissão/identidade profissional atual;
- IV. Situação atual de emprego e vínculo contratual (trabalho a tempo parcial ou total?; conjugação da formação com outra profissão/ocupação?; relação com várias organizações de formação em simultâneo ou apenas com uma?);
- V. Acesso ao “mundo da formação”; motivações, aspirações;
- VI. A formação de formadores: quando, como e porquê? As aspirações foram ou estão a ser concretizadas? Perceções sobre a forma mais usual de aceder à função de formador de formador);
- VII. Considerações sobre a andragogia/educação e formação de adultos (e.g. De que forma é que o Curso Inicial de Formação de Formadores possibilita ou não a utilização de uma perspetiva andragógica, no sentido de reconhecer a experiência de vida do aprendente adulto, e de ajustar a formação a esta mesma experiência?; De que forma é possível ajustar a formação à turma e à especificidade de aprendentes que a integram?)
- VIII. Desafios que considera impor-se aos aprendentes, aos formadores e ao próprio sistema de formação.
- IX. De que forma é que as mudanças que têm ocorrido no sistema (e.g. a vitaliciedade do Certificado de Competências Pedagógicas) impactaram positiva ou negativamente o mesmo e os próprios formadores de formadores.

### Cronograma

Fases do Projeto	Nov. 2018	Dez. 2018	Jan. 2018	Fev. 2019	Mar. 2019	Abr. 2019	Mai. 2019	Jun. 2019
1. Contacto com profissionais para constituir a amostra.								
2. Agendamento das entrevistas.								
3. Recolha de dados.								
4. Codificação da informação.								
5. Análise e interpretação dos dados.								
6. Redação da dissertação.								

7. Devolução da informação aos participantes.								
8. Submissão da dissertação.								

## Referências Bibliográficas

- American Psychological Association. (2010). Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.). Washington, DC.
- Almeida, F. (Coord.) (2002). *O sistema de formação de formadores*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional. ISBN 972-732-768-2.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (2016). *Referencial da Formação Pedagógica Contínua de Formadores: Formador de Formadores*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Lopes, N. (2002). Formação Inicial e Contínua dos Formadores enquanto estratégia essencial para a qualidade da formação. *FORMAR*, 43, 15-20.
- Quatenaire Portugal (2010). *Estudo Formador – Como e Porquê muda uma Profissão*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Kirpal, S., & Tutschner, R. (2008). *Eurotrainer: making lifelong learning possible: a study of the situation and qualification of trainers in Europe: final report*. Bruxelas: Direção Geral para a Educação e Cultura da Comissão Europeia. Consultado em: <http://hdl.voced.edu.au/10707/158635>.
- Santos, M., & Ferreira, A. (2012). Conditions, demands and constraints on trainers' activity: a case study in the Portuguese context. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 41, 5210-5217.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. London: SAGE Publications, Inc.

### **Apêndice 3. Consentimento informado**

#### **Consentimento Informado**

No âmbito da investigação académica que servirá de base à dissertação de Mestrado para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho, sob orientação do Prof. Dr. José Manuel Castro, proponho-me a explorar as perceções dos formadores de formadores relativamente à sua identidade profissional, a(s) forma(s) de acesso à função e a eventuais desafios profissionais que reconheçam impor-se, visando reconhecer as particularidades deste subgrupo profissional. Para alcançar tal objetivo, proponho-me a realizar entrevistas semiestruturadas a profissionais que lecionem ou tenham lecionado nos últimos seis meses o Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, sendo neste âmbito que se insere a presente entrevista.

Com o intuito de facilitar o registo da informação recolhida, o áudio desta entrevista será gravado, sendo que os dados daí advindos serão somente utilizados no contexto da presente investigação. Será, desta forma, assegurada a confidencialidade e anonimato dos/as participantes, garantindo que não serão citados nomes de pessoas ou instituições, ou ainda reveladas informações que as permitam identificar. Saliento ainda que a participação nesta investigação é voluntária, pelo que poderá recusar ou desistir em qualquer momento do processo.

Caso, posteriormente, esteja interessado/a em receber informações sobre a presente investigação e sobre os resultados obtidos através da mesma, poderá enviar um e-mail para o endereço [up201406105@fpce.up.pt](mailto:up201406105@fpce.up.pt).

-----  
\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

Eu, \_\_\_\_\_, dou o meu consentimento para participar voluntariamente na investigação acima referida, estando consciente dos objetivos da mesma.

#### Apêndice 4. Sistema de categorias e respetiva definição operacional

<i>Free Nodes</i>	Verbalizações da Entrevistadora	Integram esta categoria todas as verbalizações da entrevistadora realizadas no contexto das entrevistas.	
	Verbalizações do Entrevistado	Nesta categoria estão incluídas todas as unidades de registo referentes a verbalizações dos entrevistados que não estão diretamente relacionadas com os objetivos do estudo.	
		Dados Biográficos	Referência a dados biográficos dos entrevistados, como por exemplo idade, estado civil, zona de residência, etc.
		Percurso Profissional	Verbalizações referentes ao trajeto académico e profissional dos entrevistados, nomeadamente referências à primeira experiência profissional e à forma como foram surgindo outras oportunidades ao longo do tempo.
		Motivações para ministrar formação	Verbalizações referentes às motivações dos participantes para terem enveredado pela área da formação profissional, assim como para ministrarem a formação de formadores e (quando aplicável) outras formações. Referência à perceção da importância da formação, a título pessoal e também societal, para o participante.
		Outras verbalizações	Nesta categoria estão incluídas as restantes unidades de registo que se referem às verbalizações que não se encontram diretamente relacionadas com os objetivos do estudo.

Tree Nodes	Caracterização/Identificação	Nesta categoria inserem-se todas as verbalizações relativas à caracterização sociodemográfica e identificação profissional dos participantes entrevistados.			
		Identificação Sociodemográfica	Todas as unidades de registo referentes à identificação sociodemográfica dos entrevistados que sejam alvo de análise do estudo, nomeadamente verbalizações referentes às habilitações literárias, ao vínculo contratual e à eventual acumulação de funções.		
			Habilitações Literárias	Verbalizações referentes às habilitações literárias dos entrevistados.	
			Vínculo Laboral	Verbalizações referentes ao vínculo laboral dos entrevistados.	
			Acumulação de Funções	Verbalizações referentes às funções, no âmbito profissional, atribuídas aos entrevistados, no seio de uma ou de várias entidades.	
		Identificação Profissional	Verbalizações referentes à forma como os entrevistados se identificam profissionalmente, isto é, termos e expressões que utilizam para descrever a sua atividade.		
	Acesso à função	Nesta categoria enquadram-se todas as verbalizações relativas ao acesso à função de formador de formador, quer do próprio, quer de outros, assim como verbalizações relativas às perceções pessoais sobre este mesmo acesso e continuidade na função.			
		Acesso próprio	Verbalizações relativas ao modo como se deu o acesso do próprio, incluindo também unidades de registo sobre o modo como o mesmo obteve o CCP.		
			Candidatura Espontânea	Verbalizações relativas ao acesso à função através de candidatura espontânea.	
			Recrutamento Informal	Verbalizações sobre o acesso do próprio à função através de recrutamento informal, isto é, por divulgação da oportunidade junto de conhecidos, aproveitando as redes de contacto da entidade (onde se inclui indicação e recomendação de candidatos).	
				(In)experiência e Reconhecimento de Competências	Verbalizações referentes à experiência formativa dos participantes (ou falta dela) aquando do acesso à função, e à forma como estes percecionaram o convite como sendo um reconhecimento das suas competências enquanto formadores.

		Perceções gerais sobre o acesso	Unidades de registo relativas às perceções dos participantes relativamente às formas mais comuns de aceder à função de formador de formadores, assim como sobre as formas mais comuns de se manter na função.	
			Informalidade	Verbalizações relativas ao modo como o processo de recrutamento e seleção dos formadores de formadores, no cômputo geral, está embebido de informalidade.
			Continuidade	Verbalizações relativas à forma como, após o acesso inicial à função, os formadores de formadores dão continuidade ao seu papel enquanto tal.

Tree nodes	Andragogia	Nesta categoria encontram-se todas as unidades de registo relativas à andragogia, nomeadamente à sua conceptualização e considerações relativamente a este conceito e à sua importância e aplicabilidade no âmbito da formação de formadores.		
		Reconhecimento conceptual	Verbalizações referentes ao (re)conhecimento que os participantes atribuem ao termo Andragogia e aos seus pressupostos, nomeadamente em comparação com a Pedagogia.	
		Formador-Facilitador	Verbalizações referentes à percepção do papel do formador de formadores enquanto facilitador e tutor da e na aprendizagem.	
		Diagnóstico inicial	Unidades de registo referentes à realização do diagnóstico inicial e às potencialidades/vantagens da realização do mesmo.	
		Motivar o adulto	Unidades de registo referentes ao reconhecimento da necessidade de motivar o aprendente adulto, e aos métodos e técnicas utilizados em contexto de formação para manter a motivação e o interesse destes.	
	Desafios	Para o Sistema	Verbalizações referentes aos desafios que os participantes reconhecem impor-se ao sistema que regula a FPIF.	
			Controlo/Auditorias	Verbalizações sobre as perceções dos participantes em relação ao controlo das entidades formadoras através da realização auditorias.
			Modalidade <i>b-learning</i>	Todas as unidades de registo relativas à forma como os participantes percecionam a redução do número de horas presenciais na FPIF, nomeadamente no que se refere à assimilação dos conteúdos e à relação pedagógica do formador com os aprendentes.



			Referencial	Todas as unidades de registo referentes à percepção dos participantes relativamente ao Referencial da FPIF, nomeadamente no que se refere à sua necessidade de atualização e inserções que consideram fazer sentido num novo referencial.	
			Unidades de registo referentes à percepção dos participantes relativamente à mercantilização da FPIF, assim como às consequências da descida de preço desta formação.		
			Mercado e “guerra” de preços	Valor-hora ao formador	Verbalizações referentes ao valor-hora pago ao formador na FPIF.
		Para os Formadores	Verbalizações referentes aos desafios que os participantes reconhecem impor-se a si próprios, enquanto formadores de formadores.		
			Adaptação às novas tecnologias	Todas as verbalizações referentes ao reconhecimento da necessidade de os formadores de formadores se adaptarem às novas tecnologias.	
			Atualização/ Reciclagem	Unidades de registo relativas à (reconhecida) necessidade de os formadores de formadores reciclarem e atualizarem os seus conhecimentos, competências, métodos e técnicas.	
		Para os Aprendentes	Verbalizações referentes aos desafios que os participantes reconhecem impor-se aos aprendentes a quem ministram formação, no âmbito da FPIF.		
			Motivação	Todas as unidades de registo relativas à forma como os participantes encaram a “banalização” do curso, assim como o desinteresse generalizado do público a quem ministram a FPIF.	
			Adaptação às novas tecnologias	Unidades de registo relativas à (reconhecida) necessidade de os aprendentes se adaptarem às novas tecnologias, no âmbito da FPIF.	

## Apêndice 5. Acordo Inter-codificador

Código	Arquivo	Kappa	Concordância (%)	A e B (%)	A e não B (%)	Discordância (%)	não B (%)
Acesso à função\Acesso Próprio	Transcrição	0,3202	96,88	0,76	96,12	3,12	3,12
Acesso à função\Acesso Próprio\Recrutamento Informal	Transcrição	0,0951	97,33	0,15	97,18	2,67	0,13
Acesso à função\Percepções Gerais sobre o Acesso	Transcrição	0	99,45	0	99,45	0,55	0,55
Andragogia\Formador-Facilitador	Transcrição	0,9479	99,87	1,19	98,68	0,13	0,01
Categorização-Identificação\Caracterização Sociodemográfica\Acumulação	Transcrição	0,9099	99,38	3,26	96,12	0,62	0,62
Categorização-Identificação\Caracterização Sociodemográfica\Habilitação	Transcrição	0	98,32	0	98,32	1,68	1,68
Categorização-Identificação\Caracterização Sociodemográfica\Vínculo	Transcrição	0,1518	98,94	0,1	98,85	1,06	1,06
Categorização-Identificação\Identificação Profissional	Transcrição	0,9898	99,99	0,7	99,29	0,01	0
Desafios\Para o Sistema\Mercado e Guerra de Preços	Transcrição	0,8198	99,25	1,76	97,48	0,75	0,17
Desafios\Para o Sistema\Referencial da FPIF	Transcrição	0,9348	99,03	7,64	91,38	0,97	0,96
Desafios\Para os aprendentes\Motivação	Transcrição	0,7779	98,79	2,19	96,6	1,21	0,99
Desafios\Para os formadores\Adaptação às novas tecnologias	Transcrição	0,1862	96,05	0,49	95,56	3,95	0,53
Desafios\Para os formadores\Atualização-Reciclagem	Transcrição	0,5299	95,04	3,09	91,95	4,96	3,44
Verbalizações-Entrevistado\Dados Biográficos	Transcrição	0,1967	95,28	0,61	94,67	4,72	0,02
Verbalizações-Entrevistado\Motivações para ministrar formação	Transcrição	0,711	97,56	3,18	94,38	2,44	0,27
Verbalizações-Entrevistado\Outras verbalizações	Transcrição	0,749	89,63	23,93	65,7	10,37	6,68
Verbalizações-Entrevistado\Percurso Profissional	Transcrição	0,5978	95,55	3,65	91,91	4,45	2,23
Verbalizações-Entrevistadora	Transcrição	0,9671	99,09	16,05	83,04	0,91	0,27